

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**EL DESARROLLO SOSTENIBLE DE LA INNOVACIÓN EN
CENTROS ESCOLARES: UN ESTUDIO EN CENTROS
INNOVADORES DE CANARIAS.**

Fátima Sosa Moreno

Director: Dr. Juan Santiago Arencibia Arencibia

Las Palmas de Gran Canaria

NOVIEMBRE 2015

*A las profesoras y a los profesores que,
día a día, sostienen la escuela pública.*

Agradecimientos

Mi agradecimiento a quienes me han acompañado hasta aquí: con su conocimiento, sus publicaciones, su colaboración, sus orientaciones, sus correcciones, su apoyo, su amistad o su cariño.

Al acabar este trabajo siento que he andado el camino que otros y otras trazaron y que compartieron para ser transitado. Al final, un trabajo como este refleja, ya no un empeño individual, sino el de otros muchos.

Gracias a Chago, mi director, pues la vida nos brindó la oportunidad de reencontrarnos profesional y personalmente: en volandas, y entre risas, me trajo hasta aquí. Me regaló todo su conocimiento y su experiencia.

Gracias al profesorado que colaboró de manera desinteresada en este estudio.

Gracias a Pepe Castro. Sin él tampoco estaría aquí. Desde el principio, sus orientaciones y consejos, su serenidad, me libraron de dudas e inseguridades.

Gracias a Carmen, mi querida amiga y compañera: de su mano llegué hasta aquí.

Gracias a Miriam Morales y a Alicia Díaz, dos jóvenes profesoras que me han contagiado algo de su frescura y con las que he aprendido y reflexionado.

Gracias a María Morales y a Lucía Prunés, que han sido mis ojos y mis guardianas.

Gracias a mis compañeras y compañeros del Departamento de Educación y de la Facultad. He sentido su apoyo y su ánimo constante.

Gracias a mi familia.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	15
CAPÍTULO 1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	23
1.1. Conceptualización de la innovación	25
1.1.1. <i>El centro escolar: clave del cambio y la innovación</i>	39
1.2. El desarrollo sostenible de la innovación en los centros escolares	50
1.2.1. <i>La sostenibilidad como concepto para el análisis de los procesos de innovación en los centros escolares</i>	50
1.2.2. <i>Condiciones organizativas que favorecen la innovación y la mejora sostenibles</i>	59
1.2.3. <i>El liderazgo para la innovación sostenible</i>	71
1.2.4. <i>La Cultura y el clima organizativos</i>	86
1.2.5. <i>El profesorado, sus condiciones de trabajo y la mejora escolar: las comunidades de aprendizaje profesional</i>	98
CAPÍTULO 2. OBJETIVOS	113
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA	117
3.1. Diseño y fases del estudio	119
3.1.1. <i>Fases del estudio</i>	124
3.2. Los antecedentes	127
3.2.1. <i>El punto de partida. La innovación sostenible en los centros escolares: cinco centros innovadores en Gran Canaria</i>	129
3.2.1.1. <i>Centro Específico de Educación Especial (CEEE) Pilar López</i>	130
3.2.1.1.1. <i>La innovación en el CEEE Pilar López</i>	132

3.2.1.2. Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) Juan Trujillo	135
3.2.1.2.1. La innovación en el CEIP Juan Trujillo	138
3.2.1.3. Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) Amanda Vera	141
3.2.1.3.1. La innovación en el CEIP Amanda Vera	143
3.2.1.4. Instituto de Educación Secundaria (IES) Anselmo Mendoza	145
3.2.1.4.1. La innovación en el IES Anselmo Mendoza	146
3.2.1.5. Instituto de Educación Secundaria (IES) Libertad	153
3.2.1.5.1. La innovación en el IES Libertad	155
3.2.2. Factores implicados en la sostenibilidad de la innovación. Conclusiones de la investigación anterior	160
3.3. Procedimiento de recogida de la información: el cuestionario	164
3.4. Población y muestra	170
3.4.1. Definición de la población objeto de estudio	171
3.4.2. Definición muestral y técnica de muestreo	172
3.5. Procedimiento de análisis de la información	174
CAPÍTULO 4. RESULTADOS. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS	177
4.1. Datos generales	182
4.2. Resultados por dimensiones	190
4.2.1. Concepto de Innovación	191
4.2.1.1. Síntesis y conclusiones	201
4.2.2. Origen de la Innovación	203
4.2.2.1. Síntesis y conclusiones	212
4.2.3. Liderazgo	213
4.2.3.1. Síntesis y conclusiones	221

4.2.4. Clima	222
4.2.4.1. Síntesis y conclusiones	230
4.2.5. Cultura	232
4.2.5.1. Síntesis y conclusiones	242
4.2.6. Relaciones	244
4.2.6.1. Síntesis y conclusiones	252
4.2.7. Relaciones externas y adquisición y uso de recursos	254
4.2.7.1. Síntesis y conclusiones	262
4.2.8. Los espacios para la innovación	264
4.2.8.1. Síntesis y conclusiones	273
4.2.9. Desarrollo organizativo e innovación	275
4.2.9.1. Síntesis y conclusiones	288
4.3. Observaciones	290
4.4. Relaciones de dependencia de las variables <i>Experiencia en el centro</i> y <i>Participación en el estudio anterior</i> en función del centro	292
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES	299
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	317
ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS	333
ANEXOS	339
Anexo I. Cuestionario	341
Anexo II. Resumen de la prueba de hipótesis para la U de Mann Whitney	351

INTRODUCCIÓN

Nuestras escuelas están sometidas al cambio constante, aunque no a un cambio natural y saludable, sino más bien a ese otro impuesto que en las últimas décadas se ha convertido en una rutina sin duda para el profesorado, pero también para las familias y el alumnado. Es el cambio ligado a la agenda política que tanto importuna a la escuela y que, en lugar de mover a la esperanza y a la ilusión, aboca por el contrario a la desidia y a la falta de confianza hacia aquellos que tanto insisten en el cambio. Es el cambio desligado de la práctica y sus actores. Es el cambio para el no cambio. Es el cambio, en definitiva, pactado fuera de las escuelas y, en ocasiones, en su contra. Lo denunciaba Hargreaves (2003) en 1997: “nunca antes tantas escuelas y sus docentes tuvieron que lidiar con tanto cambio” (p. 11). Sin duda, parece de ayer mismo.

La burocracia educativa diseña los cambios en su estrategia de arriba abajo, con la herramienta legislativa, y removiendo, rediseñando y reorganizando los aspectos estructurales que sostienen el sistema. Son los cambios que, sobre todo, vienen de la mano de las ya temidas reformas, porque nunca se acaban de entender, de las cuales nuestro país ha conocido y hasta sufrido unas cuantas en apenas tres décadas, y otras tantas que se esperan. Son los cambios y reformas que han ido generando resistencia, resistencia porque la base del sistema no percibe el cambio verdadero, el cambio profundo, que revierte en la mejora de las condiciones del alumnado y

Nota: A pesar de estar de acuerdo con el uso no sexista del lenguaje y del empleo de términos cuyo género sea inclusivo y no exclusivo, vamos a ceñirnos en la redacción de este estudio a los principios de la economía lingüística, por lo que evitaremos repeticiones y desdoblamientos innecesarios –al menos, para la correcta comprensión del texto–.

en las condiciones de trabajo. De esta forma, sentencia Fullan (2002c): “si algo sabemos, es que el cambio no puede ser impuesto” (p.13).

Se sigue esperando el cambio que llegue, no desde arriba, sino desde la horizontalidad, desde la propia escuela. Se sigue esperando el cambio que responda a la realidad que conforma el día a día de los centros y a los contextos en los que se trabaja. Se sigue esperando el cambio que realmente signifique *transformación*.

Según Bolívar (2013), es necesario encontrar el equilibrio entre las coacciones que desde fuera incitan a la mejora y la imprescindible autonomía para que las escuelas aprendan “a crecer, desarrollarse y hacer frente al cambio con dinámicas laterales y autónomas de cambio que puedan devolver el protagonismo a los agentes y –por ello mismo– pudieran tener un mayor grado de sostenibilidad” (p.3). Porque hay que “devolver el protagonismo a los agentes”, pero nos preguntamos si algún día lo tuvieron. Lo cierto es que la tendencia en nuestro sistema ha sido tratar a esos agentes como incapaces de afrontar la mejora sin el dirigismo administrativo y, al final, ha sido tanta la insistencia que nos lo hemos creído y esperamos que vengan desde afuera a fijarnos “el protocolo de actuación”. Estamos en una especie de “indefensión aprendida”, aquella que nos paraliza y nos frena a pesar de tener conciencia, criterio, y a pesar de percatarnos –y eso ya es grave–, de lo alejadas que están las prescripciones de la realidad que pretenden modificar.

Son varios los autores que han puesto de manifiesto la inoperancia de los cambios basados en la tecnocracia, en los estudios a gran escala, en la fijación de evaluaciones externas y de estándares para orientar la eficacia del sistema (Escudero, 1991; Bolívar, 2000; Fullan, 2002; Guarro, 2005;

Hargreaves, 2006). Aun así, a pesar de las evidencias, seguimos actuando bajo el mismo pensamiento limitador. Releemos lo escrito por autores como Escudero en los noventa y su análisis, sus ideas de base, y también nos parece que se hubieran escrito ayer.

Quizás, poco queda por decir del cambio, que siempre está ahí, que “es inevitable”, afirma Fullan (2007). La percepción del cambio sí que está siempre presente, las escuelas están en continuo cambio, pero no sucede así con la percepción de la innovación y la mejora, que se difumina. Cambiar es inevitable, mejorar es opcional e implica tener objetivos. En este trabajo, nuestro interés no está tanto en los cambios propiciados por el “arriba-abajo” como en la innovación y la mejora ligadas a la realidad concreta de los centros escolares. El profesor Escudero (2014) reflexiona sobre los avances y los retos en la promoción de la innovación en los centros educativos en las últimas décadas, y revisa tres categorías de innovaciones educativas en los centros escolares a las que él llama oficiales, extraoficiales y ausentes. Estas etiquetas le permiten ir trazando su análisis acerca de la sostenibilidad de la innovación y concluir que el avance es incuestionable, como también son incuestionables los retos pendientes.

Es innegable que la innovación prosperó como un proceso a desarrollar por los centros educativos y esa predisposición está presente, en unos centros, de forma real, y en otros, es un puro formalismo. O incluso tomando como referencia los mismos centros estos pueden haber alternado ciclos de innovación activa con otros de innovación como mero trámite en sus proyectos institucionales, en los que han de establecer sus objetivos de mejora para cada curso académico.

Pero lo cierto es que es la innovación orientada a la mejora es la que ofrece posibilidades para la renovación y el progreso hacia el aprendizaje del alumnado. La mejora incorpora el componente valorativo y ético a la innovación. Y la mejora no puede estar sino en los contextos singulares; es ahí donde adquiere su sentido y su autenticidad porque se dirige al día a día de los centros, a sus condiciones de trabajo, a su alumnado. Es en este marco en el que situamos el interés de este trabajo, en el que nos ocupamos de la innovación y la mejora ligadas, como ya veremos, al concepto de sostenibilidad, que es lo que la convierte en práctica y real (Hargreaves y Fink, 2006; Escudero, 2014).

De esta forma, el objetivo general que nos hemos planteado en este estudio es volver a la realidad de cinco centros de Gran Canaria que fueron objeto de una investigación previa, en la que se analizaron las condiciones institucionales que favorecían la sostenibilidad de sus innovaciones (López Yáñez, 2005-2008). Ahora, nos volvemos a acercar a esos centros para indagar acerca de si el profesorado considera que se siguen manteniendo a día de hoy aquellas condiciones que, en su momento, se dieron como definitorias de su situación de centros orientados a la innovación sostenible.

Pasado el tiempo, y como él mismo dice, “con las lentes más finas, los criterios, más situados y debatidos, los temas e interrogantes han crecido” (p.119), para Escudero (2014) la innovación es un campo muy complejo que se constituye “en una trama personal y socialmente construida” en la que importan, sobre todo, los significados y el sentido de lo que se hace y, en consecuencia, las concepciones y los propósitos, las actitudes y los sentimientos, el tacto y los compromisos que motivan la acción. Desde esta

reflexión nos aproximamos al estudio que planteamos, con muchos interrogantes y también, por qué no decirlo, con mucha inquietud acerca de si sabremos abordar esa complejidad.

La presentación de este trabajo la hemos estructurado en cinco capítulos.

En el primero, exponemos las ideas y, por consiguiente, el marco teórico desde el que partimos. Esta fundamentación teórica comprende una serie de apartados que se ocupan, primero, de acotar los conceptos que utilizaremos en nuestro trabajo y situar el centro escolar como unidad básica de la innovación y entender esta como un proceso intrínsecamente unido a los centros escolares considerados como organizaciones. A partir de ahí, ya nos detenemos en el marco de análisis que nos ofrece al desarrollo sostenible de la innovación para la comprensión de la complejidad propia de los procesos de mejora en los centros. Desde este modelo analizaremos las condiciones organizativas que favorecen la sostenibilidad de la innovación, el liderazgo, la cultura y el clima organizativos; también nos detendremos en el profesorado y sus condiciones de trabajo y en las comunidades profesionales de aprendizaje como opción que favorece el empoderamiento del profesorado en los procesos de mejora.

En el capítulo segundo, concretamos los objetivos que nos trazamos en este estudio.

En el capítulo tercero, mostramos los aspectos que se refieren a la metodología: diseño, fases y procedimientos que hemos empleado para la recogida y el posterior análisis de la información.

En el capítulo cuarto, presentaremos los resultados organizados según el esquema que las dimensiones que explora nuestro instrumento de recogida de la información nos proporciona. Este es el apartado de nuestro informe en el que más nos hemos detenido porque se plantea la descripción de los resultados asociada a su análisis y discusión. De esta forma, seguimos un hilo de argumentación que finaliza con un sucinto apartado de síntesis y conclusiones para cada una de las dimensiones que indagamos.

El capítulo quinto lo dedicamos a presentar las conclusiones en relación con los objetivos que nos planteamos en esta investigación. Finalizamos el capítulo con algunas de las limitaciones de este trabajo.

CAPÍTULO 1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este capítulo nos detendremos, en primer lugar, en la delimitación del concepto de innovación y en la consideración de los centros escolares como clave del cambio y la innovación. En segundo lugar, desarrollaremos el marco que nos ofrece el desarrollo sostenible de la innovación para su análisis y comprensión como proceso organizativo. De esta forma, resaltaremos las condiciones organizativas de los centros que favorecen la sostenibilidad de la innovación, el liderazgo, el clima y la cultura organizativos y aspectos referidos al profesorado y sus condiciones de trabajo.

1.1. Conceptualización de la innovación

En primer lugar, debemos tener en cuenta que dar definiciones concretas y unívocas de los términos que vamos a manejar es un asunto complicado. Como en otras muchas ocasiones, en el campo en el que nos movemos hay muchos matices, confusiones, sinonimias y contradicciones. Parece que más o menos todos sabemos y reconocemos el término o concepto al que estamos aludiendo, es decir, *cambio*; pero, si intentamos dar una definición unívoca, empiezan a aparecer los dilemas, las preguntas, la confusión y hasta la incertidumbre.

Nuestra intención ahora no es mostrar lo que hasta aquí ha sido el cambio ni dar “nuestras definiciones”, algo que nos parecería del todo pretensioso. En cambio, a lo largo de este capítulo nos apoyaremos en quienes han dedicado años de su vida profesional al estudio de la realidad a la que hemos querido acercarnos y han compartido su experiencia y conocimiento.

Iremos buscando, en definitiva, nuestras ideas en las tuyas. Otra certeza que también asumimos cuando iniciamos este trabajo es que el enfoque y la línea de argumentación que desarrollemos nos va a alejar de otras posibles y que, sin duda, dejaremos de lado otros puntos de vista tanto o más importantes que los que vayamos adoptando.

Así pues, cuando hablamos de cambio, según Bolívar (1999), se puede hacer en dos niveles: el cambio estructural que se dirige a todo el sistema o a parte de él, o el cambio cualitativo que es aquel que realmente afecta a las prácticas.

Ese primer nivel del cambio corresponde a las reformas. Son los cambios de los que antes decíamos que se caracterizan por tener su origen fuera de la práctica, se estandarizan y normativizan, se regulan y se imponen de arriba abajo (Bolívar y Rodríguez Diéguez, 2002).

El segundo nivel de cambio, el de carácter cualitativo, es el que se refiere a la innovación, y este, por el contrario, surge desde la práctica, de abajo arriba. En este segundo nivel, y en esta línea de oposición al cambio impuesto, surge también el trascendente concepto de *mejora*, más reciente y vinculado a los Movimientos de Mejora de la escuela que reivindican a cada escuela como foco de su cambio educativo (Bolívar, 2013; Murillo y Krichesky, 2015).

El siguiente intento de definición y clarificación de términos propuesto por Bolívar (1999) nos parece que aclara lo suficiente y con bastante precisión, a pesar de que ya sabemos que no son términos necesariamente excluyentes y que en cualquier caso siempre se podrían hacer matices y salvedades.

Tabla 1

Relaciones y diferencias entre reforma, cambio, innovación y mejora (Bolívar, 1999b, p.39)

Reforma	Cambio	Innovación	Mejora
Cambios en la estructura del sistema, o revisión y reestructuración del currículum.	<i>Alteración</i> a diferentes niveles (sistema, centro, aula) de estados o prácticas previas existentes.	Cambios en los procesos educativos, más internos o cualitativos.	Juicio valorativo al comparar el cambio o resultados con estados previos, en función del logro de unas metas educativas.
Modificación a gran escala del marco de enseñanza, metas, estructura u organización	Variaciones en cualquiera de los elementos o niveles educativos. Término general que puede englobar a todos ellos	Cambio a nivel específico o puntual en aspectos de desarrollo curricular (creencias, materiales, prácticas o acciones).	No todo cambio-innovación implica una mejora. Deben satisfacer cambios deseables a nivel de aula/centro, de acuerdo con unos valores

Todos ellos comparten:

- Percepción de novedad por las potenciales personas afectadas por el cambio.
- Alteración cuantitativa o cualitativa de las situaciones previas existentes (estructura y/o currículum, a nivel de sistema, centro o aula).
- Propuesta intencional o planificada de introducir cambio.
- Pueden ser justificados/valorados desde diversas perspectivas o instancias: técnico-políticas, pedagógico-didácticas, sociales o críticas.

Es en el segundo nivel del cambio, el cambio referido a la innovación y la mejora en el que, aunque sin dejar de situarnos en alguna ocasión en el primer nivel, nos vamos a intentar posicionar para aportar un marco de anclaje teórico a nuestro estudio.

Sin embargo, acercarse a la innovación y al cambio educativos significa asumir su multidimensionalidad, su inescapable complejidad (Nieto, 2003). Ya así nos lo hacían ver González y Escudero (1987) en un pequeño libro que sigue siendo útil cuando intentamos conceptualizar la innovación; porque nos advertían de hasta qué punto la innovación se presta a ser analizada e

interpretada desde perspectivas y dimensiones, más que distintas antagónicas, que abarcan desde el ámbito político y social hasta los estructurales o personales. Estos autores definieron la innovación como:

Dinámicas explícitas que pretenden alterar las ideas, concepciones, metas, contenidos y prácticas escolares en alguna dirección renovadora de lo existente. A todo ello debe subyacer una filosofía de base que legitime en alguna medida la dirección de la renovación, que dé sentido a las modificaciones propuestas y que sea congruente con una visión del cambio en la que éste no quede justificado por sí mismo. (p.16)

González y Escudero (1987) establecen dos niveles, que llaman *dimensiones sustantivas* y *dimensiones globales*, en relación a la compleja multidimensionalidad del cambio. Son sustantivas aquellas dimensiones que describen los aspectos de la labor educativa sobre los cuales se concreta una innovación:

es en el ámbito de la práctica donde se dan estas y condensan una pluralidad de variables, factores, dimensiones constitutivas de la innovación y también donde se incoan los resultados, previstos o no, que irán surgiendo de la misma. (p.21)

En un cuadro resumen, Tejada (2008) sintetizó posteriormente las dimensiones que diferentes autores han ido considerado como sustantivas de la innovación, es decir, cuáles son los aspectos de la práctica educativa sobre los que puede definirse la innovación. Su resumen permite que, de un vistazo, veamos distintas formas de concretar sus objetos y su contenido desde una postura multidimensional.

Tabla 2

Dimensiones sustantivas de la innovación según proponen distintos autores atendiendo al objeto o contenido de la innovación (Tejada, 2008, p.315)

Autor/objeto- contenido	Infraestructura	Curriculum	Estrategia
Miller (1967)	Organizativa	Instructiva	Metodológica
Miles (1973)	Mantener límites	Objetivos	Procedimientos

CAPÍTULO 1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

	Temario-extensión Tiempo	instructivos formativos Valores, normas	Definición de roles Estrategias-relación de partes Metodologías Conexión sistemas
Marklund (1974)	Estructura escuela	Objetivos Contenidos	Métodos pedagógicos
Fullan y Pomfret (1977)	Cambios estructurales organización formal	Cambio asignaturas Cambio conocimiento, comprensión	Cambios estructurales, funciones y relaciones funcionales
Morrish (1978)	Hardware	Software	Relaciones interpersonales
Dalin (1978)	Organización y administración	Instructivo: objetivos y funciones. Innovación del currículum	Roles y funciones relacionales
Leithowood (1981)	Materiales instructivos Instrumentos de evaluación Tiempo	Presupuestos base y aspiraciones Objetivos Contenidos	Conducta entrada alumnos Estrategia enseñanza Experiencia aprendizaje
González (1989)	Contexto	Contenidos Evaluación Necesidades	Relaciones Estrategias
Garant (1996)	Nuevos productos Nuevos públicos	Nuevas misiones Nuevos métodos	Nueva organización Nuevos actores y relaciones entre actores Nuevas estrategias
Eisner (1998)	Dimensión estructural u organizativa	Dimensión curricular y pedagógica (medios, recursos, contenidos)	Dimensión intencional (metas y propósitos)
Fullan (2002)	Materiales didácticos	Enfoques didácticos	Alteración creencias

En oposición a las dimensiones sustantivas, González y Escudero (1987) calificaron de dimensiones globales de la innovación a aquellas otras que son de carácter político, tecnológico, institucional y personal:

Toda innovación, en cuanto fenómeno social y cultural, resulta incomprensible sin dar cuenta de sus dimensiones ideológicas, sociológicas y sus compromisos de acción política; en cuanto práctica social, comporta, al tiempo, ingredientes organizativos personales. A su vez, aun cuando las prácticas innovadoras no sean susceptibles de prescripciones rígidas y lineales, el conocimiento extraído sistemáticamente desde nuestras pretensiones de mejorar la educación permite establecer algunas orientaciones que aconsejan ciertos modos de hacer presuntamente más adecuados que otros distintos. (p.26)

A partir de estos autores, Tejada (2008) define las dimensiones globales de la innovación de la siguiente forma:

- Dimensión política: como es obvio, los procesos de cambio e innovación están marcados ideológicamente y se mueven en el contexto político, ideológico y socioeconómico más allá del centro docente. No es un proceso técnico neutral.
- Dimensión tecnológica: pero es un proceso técnico que aspira a ser sistemático y organizado y en el que es necesario el conocimiento generado y adquirido en la práctica.
- Dimensión situacional: los procesos de innovación y cambio son procesos situados, que nacen y se desarrollan en un contexto determinado en el que adquieren sentido: cada centro escolar es singular, de modo que son el clima y la cultura del centro, las relaciones internas y externas, los procesos de liderazgo, etc., los que van dando forma a la innovación.
- Dimensión personal o biográfica: Los procesos de innovación son interpretados y reinterpretados por el profesorado. Sus percepciones, sus creencias, sus modos de relación, su formación, su experiencia, etc. mediatizan la innovación y el cambio.

Como vemos, todo lo anterior nos aboca a interpretar la innovación como un proceso, más que como un estado: la innovación es compleja, sí, pero también dinámica. Es “Un conjunto articulado de acontecimientos, actividades variadas y estrategias complejas entre las que existen relaciones dinámicas y trasformadoras” (González y Escudero, 1987, p.26).

Fullan (2002a) se preguntaba: ¿por qué es complejo el cambio? La incontabilidad del cambio y su complejidad y la imposibilidad de evitar lo imprevisible hace tarea inútil la pretensión burocrática de querer controlar todas las interacciones que acontecen en los procesos de cambio; es preferible, pues, pensar en los procesos de cambio como “una serie solapada de fenómenos dinámicos complejos” (p.35). De esta idea conviene retener especialmente el calificativo “solapado”, puesto que lo que no se ve pero se siente es sin duda más potente para el quehacer educativo que el protocolo estandarizado.

Ante esa incertidumbre, Fullan propone un nuevo modo de pensar sobre el cambio estableciendo un compendio de “lecciones” de lo que denomina “el nuevo paradigma del cambio”. Estas son sus ocho lecciones básicas en su primera versión:

Tabla 3

Las ocho lecciones básicas del nuevo paradigma del cambio (Fullan, 2002a [1993], p. 35)

Lección 1: Lo importante no se puede imponer por mandato.

(Cuanto más complejo sea el cambio, menos se puede imponer)

Lección 2: El cambio es un viaje, no un proyecto establecido.

(El cambio no es lineal, está cargado de incertidumbre y emoción y, a veces es perverso)

Lección 3: Los problemas son nuestros amigos.

(Los problemas son inevitables y no se puede aprender sin ellos)

Lección 4: La visión y la planificación estratégica son posteriores.

(Las visiones y las planificaciones prematuras deslumbran)

Lección 5: El individualismo y el colectivismo deben tener un poder equitativo.

(No existen soluciones unilaterales para el aislamiento y el pensamiento gregario)

Lección 6: Ni la centralización ni la descentralización funcionan.

(Son necesarias estrategias de arriba –abajo y de abajo-arriba)

Lección 7: Las conexiones con el entorno más amplio son esenciales para el éxito.

(Las mejores organizaciones aprenden externa e internamente)

Lección 8: Todas las personas son agentes de cambio.

(El cambio es demasiado importante para dejarlo en manos de expertos, el modo de pensar personal y la maestría constituyen la protección definitiva)

Estas ocho lecciones básicas, si por una parte han repercutido considerablemente en el análisis de los procesos de cambio educativo, por la otra han propiciado una cantidad ingente de debate y reflexión. Sus intenciones en aquel momento –la edición en inglés es de 1993– las expresó claramente: poner en entredicho “la visión y planificación estratégica, la gestión local, la dirección sólida, los planes de valoración y rendición de cuentas, la colegialidad y el consenso y otros temas tan de moda”, así como “derribar mitos y medias verdades” (p.8). Con su propuesta, por el contrario, reivindica las escuelas como organizaciones que aprenden. Es un viraje radical, pues las escuelas pasan de ser compartimentos burocráticos, que se someten al cambio instituido y protocolario sin más, a ser organismos vivos y fluyentes que engendran el cambio dinámico a través de un proceso de aprendizaje constante.

No sorprende que Fullan haya interesado tanto a un amplio sector de teóricos, sobre los cuales ha ejercido una notable influencia, como a aquellos que, como él mismo dice, están en las trincheras de la educación. Su posicionamiento, bien asentado en su amplia experiencia, incita a poner en cuarentena mucho de lo que se supone “se sabía” acerca del cambio y la innovación. Es muy realista y adecuado al contexto su punto de vista de que se contemplen los cambios desde el arriba-abajo y el abajo-arriba como vías de

influencia mutua y de interacción permanente en un sistema altamente complejo.

Quizá el concepto, cautivante, de *propósito moral*, desarrollado y articulado a lo largo de toda la trilogía, sea uno de los aspectos más interesantes de su análisis. El propósito moral deviene la fuerza interna para el cambio junto con las acciones útiles que lo propician. Pero se trata de un propósito moral que, yendo más allá del individuo, del “carisma”, implica el compromiso y la acción colectivos y lo liga a “la determinación y pasión que inspiran a los mejores profesores”:

No necesitamos la pasión aislada de profesores individuales. Hace falta una versión moderna que incluya al individuo, pero que vaya más allá. Una versión más amplia, más colectiva, en la que los individuos están motivados para hacer su aportación diaria, y que, al mismo tiempo, se vean a sí mismos unidos a los demás, no solo en el centro, sino más allá. En una palabra, se trata del propósito moral con mayúsculas, lo cual es de por sí ya un objetivo y, sobre todo, un medio vital para alcanzar nuevos horizontes. (Fullan, 2007, p.19)

Pero, ¿qué caracteriza a este concepto? Veamos:

- El propósito moral es un potente elemento de motivación, en este caso, entendido como la posibilidad de favorecer cambios en la vida del alumnado. El valor moral genera la pasión y el compromiso necesarios para asumir un objetivo de tanta envergadura.
- El propósito moral pierde su sentido si es exclusivamente individual.
- El aspecto clave para que el sistema evolucione es recortar la brecha que existe entre quienes tienen buenos resultados y quienes los tienen malos en todos los niveles (aula, escuela, distrito, estado). Estas distancias ponen en peligro la cohesión social, la salud del desarrollo y los resultados económicos.

- Por eso las soluciones han de buscarse en los distintos niveles. Y esto forma parte de la responsabilidad moral colectiva de quienes nos dedicamos a la educación. Pero no solo ello, también es necesario movilizar el propósito moral del “público”, hasta ahora poco potenciado.
- Elevar el propósito moral no equivale a menospreciar el conocimiento, un mayor conocimiento y un mayor compromiso moral que vaya más allá de los individuos mejora el entorno socio-moral y así se imbrica con la sostenibilidad.
- La pasión y el propósito de las comunidades de profesores necesarios para alcanzar nuevos horizontes se han visto prácticamente aniquilados por los planes prescriptivos, la rendición de cuentas y las pruebas de nivel. Las culturas profesionales impuestas del “cómo hacer” han favorecido el olvido de los ideales profundos, la falta de interacción, de diálogo y discusión imposibilita el compromiso colectivo (Fullan, 2007).

Su idea es progresar hacia la apropiación y el compromiso con los problemas y situaciones que hay que mejorar. Así, recomienda: empezar por el propósito moral, los problemas clave y hacia dónde dirigirnos; establecer comunidades de interacción, de análisis y discusión acerca de esas ideas y que la calidad de la información guíe este proceso; desentrañar modelos con posibilidades y trabajar a partir de ellos (Fullan, 2007).

Sus primeras lecciones para el cambio las ha ido sometiendo a revisión teórica y práctica; y, en dos ocasiones más, en 1999 y en 2003, las ha reconsiderado y completado:

Tabla 4

Lecciones del cambio complejo (Fullan, 2004 [1999], p.33)

Lección 1: El propósito moral es complejo y problemático.

Lección 2: Las teorías del cambio y las teorías de la educación se complementan.

Lección 3: El conflicto y la diversidad son nuestros amigos.

Lección 4: Hay que entender lo que significa operar al borde del caos.

Lección 5: La inteligencia emocional provoca y contiene la ansiedad.

Lección 6: Las culturas de la colaboración provocan y contienen la ansiedad.

Lección 7: Hay que atacar la incoherencia. La conectividad y la creación de conocimiento son cruciales.

Lección 8: No existe una única solución: hay que elaborar las propias teorías y actuaciones con espíritu crítico.

Tabla 5

Lecciones del cambio complejo (Fullan, 2007 [2003], p.33)

Lección 1: Desechar la idea de que el ritmo del cambio disminuirá.

Lección 2: Una proposición constante es conseguir coherencia y todos somos responsables de lograrlo.

Lección 3: El objetivo principal es cambiar el contexto.

Lección 4: La claridad prematura es peligrosa.

Lección 5: La sed de transparencia del público es irreversible (y, pensándolo bien, esto es positivo).

Lección 6: No se puede conseguir una reforma a gran escala a través de estrategias de abajo arriba (pero ojo con la trampa).

Lección 7: Movilizar los factores de atracción social (el propósito moral, las relaciones de calidad, el conocimiento de calidad).

Lección 8: El liderazgo carismático tiene un efecto negativo en la sostenibilidad.

Sus nuevas lecciones han aportado un soporte más sólido para analizar e intervenir en las situaciones de cambio complejo; porque, a diferencia de las anteriores, tienen estas más en cuenta la acción, el diseño y la estrategia, parten de que el fin a lograr es el cambio a gran escala (reforma) y, en definitiva, aparece de manera clara el concepto de sostenibilidad asociado al cambio.

Vamos a repasar las reflexiones que aporta sobre las últimas lecciones que ha propuesto:

La lección 1, *Desechar la idea de que el ritmo del cambio disminuirá*, es, en cierta forma, una llamada a asumir la complejidad y la incertidumbre ligada al cambio, ya que este siempre estará ahí siguiendo su ritmo. Recomienda “no esperar del sistema nada que este no pueda cumplir y trabajar las fuerzas del cambio más sutiles y más poderosas que, con el tiempo, puedan dar mejores resultados” (p.34).

La lección 2, *Una proposición constante es conseguir coherencia y todos somos responsables de lograrlo*, llama la atención sobre la falta de coherencia en los cambios inducidos por reformas amplias y de carácter externo, puesto que la coherencia es importada y lo que hemos de buscar son ideas que impliquen el desarrollo de criterios propios. Luego, desde el ámbito político-administrativo, se debe moderar la tendencia al control como falso mecanismo para preservar la coherencia y frenar el agravamiento del problema introduciendo más incoherencia con las reformas asistemáticas que van dando bandazos; por el contrario, es en la base y desde ella donde se ha de intentar favorecer el compromiso y la innovación.

La lección 3, *El objetivo principal es cambiar el contexto*, nos recuerda que el cambio que transforma tiene que cambiar el contexto. La modificación del contexto inmediato, aunque sea levemente, puede producir nuevas formas de hacer y en poco tiempo. Nos recuerda que todos podemos ser agentes de cambio y que el contexto no es algo inalterable.

La lección 4, *La claridad prematura es peligrosa*, nos alerta sobre cierta tendencia a dejarnos embaucar por soluciones que aportan una supuesta claridad al problema al permitir que nos timen los clarividentes. Hay muchos problemas que no se solucionan técnicamente por la experiencia de los

profesionales o la norma administrativa porque necesitan experimentar nuevas formas y hallazgos en el terreno y es a partir de ahí de donde surgen las certezas para afrontarlos. Las transformaciones que posibiliten capacidades sostenibles no se pueden conocer de antemano y por eso no se puede alejar de ellas a las personas que están en la práctica y que conocen y buscan salidas a sus problemas. Hay que huir de las soluciones tempranamente claras e impuestas y recurrir a la claridad que emana de la interacción y de las comunidades de profesionales.

La lección 5, *La sed de transparencia del público es irreversible*, aborda un asunto bastante controvertido, es decir, la búsqueda de pruebas que indiquen que el alumnado ha aprendido. Para Fullan, oponerse a ella ya no tiene sentido, porque la presión del público es cada vez más fuerte y su apoyo es imprescindible para el cambio y la reforma transformacional. Así, el juicio, la madurez y el discernimiento de un público informado es imprescindible para una reforma sostenible.

Su propuesta en este caso es la “alfabetización en la evaluación”: aumentar la capacidad colectiva de los educadores para reunir y acceder a datos sobre el rendimiento del alumnado, para analizar con espíritu crítico dichos datos, para desarrollar planes de actuación para una mejora y para discutir y debatir el significado de los datos en foros públicos. De esta forma, se plantea la alfabetización en la evaluación como una crítica y una respuesta al abuso de los modelos de evaluación actuales, a los estándares tan de moda, y como una forma de reivindicar la amplitud de miras para los indicadores de rendimiento. “El criterio profesional de un colectivo informado es una estrategia muy poderosa: la gente llega a saber lo que está haciendo y puede explicarlo”

(p.41). La transparencia y la calidad de la información capacita para el criterio informado, que no tiene que ser en todas las ocasiones el dato, la medida; la capacitación permite la confianza y la comprensión de otro tipo de información más cualitativa.

La lección 6, *No se puede conseguir una reforma a gran escala a través de estrategias de abajo-arriba*, es, cuando menos, absolutamente realista. Los cambios de abajo arriba son importantes, la apropiación en la base es necesaria para el cambio, pero este no se logrará sin el cambio de “lo de arriba”, que es el objetivo último. Se trata de buscar sinergias. “Un exceso de caos nos lleva al punto de partida. Un exceso de orden nos lleva al miedo, a la resistencia o incluso, a algo peor, la dependencia pasiva” (p.42).

La lección 7, *Movilizar los factores de atracción social (el propósito moral, las relaciones de calidad, el conocimiento de calidad)*, nos indica que, si se ha de contar con la natural y humana resistencia al cambio, es necesario contar igualmente con poderosos factores de atracción social. El propósito moral nos compromete y tira de nuestra voluntad, pero también es imprescindible la fuerza de las personas que trabajan juntas, la potencia de la lealtad y aprender a minimizar el a veces terrible efecto del conflicto y la oposición. “Las relaciones de calidad cambian los contextos porque hacen que la gente se comporte de forma distinta” (p. 45). Otro factor imprescindible es el de la fuerza y la inspiración de las ideas de calidad, que al fin y al cabo son las que dan contenido a lo que hacemos.

La lección 8, *El liderazgo carismático tiene un efecto negativo en la sostenibilidad*, nos ofrece una dimensión clave en la sostenibilidad de los procesos de cambio: el liderazgo que construye algo profundo y perdurable en

la organización frente al liderazgo carismático que consigue metas en poco tiempo, pero que a largo plazo no favorece el desarrollo de la organización. Según Fullan, los líderes carismáticos no tienen en cuenta ninguna de las lecciones que hasta aquí se han expuesto. Francotiradores aislados, a menudo desconectados del grupo retardatario, los líderes carismáticos se acaban una vez agotada su munición –su carrera profesional, añadimos nosotros–. El liderazgo sostenible, en definitiva, concibe compromiso en todas las unidades de la organización y propicia el conocimiento, la implicación y el entusiasmo de todas las personas que forman parte de la organización.

En definitiva, las lecciones de Fullan nos han proporcionado un sostén teórico que afianzará los puntos de vista que vayamos adoptando y estará presente en el análisis que derive de nuestro trabajo de investigación.

1.1.1. El centro escolar: clave del cambio y la innovación

El reconocimiento del centro escolar como objeto de estudio es el antecedente necesario para su consideración como clave del cambio. No obstante, es necesario advertir que en el reconocimiento del centro escolar como unidad básica del cambio se han mezclado la orientación pedagógica, dirigida hacia el avance de la práctica educativa, y otra orientación de tipo político, dirigida a la reconducción de la gestión administrativa de los centros. Sin embargo, ambas posiciones pueden quedar emborronadas e incluso la orientación pedagógica quedar subsumida por la lógica político-administrativa (Bolívar, 2004).

A partir de ahí, comenzamos con un cuadro resumen que aporta Bolívar (1999) –que completa en el 2000– y que resume lo que han sido las dos

grandes perspectivas de análisis, comprensión e investigación del cambio educativo, en el que también presenta y sintetiza la perspectiva de acercamiento e integración de ambas.

Tabla 6

Relaciones y diferencia entre escuelas eficaces y mejora de la escuela. Hacia una síntesis (Bolívar, 2000, p. 63)

Escuelas Eficaces	Mejora de la escuela
Organización formal de la escuela, más que procesos informales. Los objetivos vienen dados por el sistema	El proceso de mejora debe ser reconocido como propio por el personal de la escuela. Prioridades determinadas por la escuela
Orientación metodológica cuantitativa: correlación de variables.	Orientación cualitativa de la investigación: estudio de casos.
Foco en los resultados, que no son cuestionados: escuelas que marcan una diferencia en los resultados del alumnado.	Cambiar los procesos organizativos (trabajo en colaboración con los profesores) más que los resultados de la escuela.
Énfasis en lo que cambia para ser efectiva: correlaciones con los resultados.	Énfasis en cómo cambia para mejorar: estrategias de mejora basadas en el centro.
Descripción estática de la escuela: situación uniforme que aparece en el estudio.	Escuelas como instituciones dinámicas, no estudiadas en una instantánea.
Confluencia actual	
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué hace efectiva a una escuela? Relevancia de los resultados del centro en sentido amplio. - ¿Cómo mejora una escuela en el tiempo? Relevancia de los procesos de desarrollo. - Metodología mezclada para medir la calidad de los programas. - El nivel del aula debe ser conjugado con el centro como un todo. 	

Así, a partir de este esquema y para situarnos en las perspectivas de análisis del cambio educativo, vamos a exponer algunos de los rasgos que caracterizan el Movimiento de Eficacia Escolar, el Movimiento de Mejora de la Escuela y el enfoque integrador de Mejora de la Eficacia Escolar.

Davis y Thomas (1992); Beare, Cladwell y Millikan (1992); y también Moreno (2004), a partir de Creemers y otros, nos indican que la investigación sobre *escuelas eficaces* ha intentado encontrar respuestas a cuatro preguntas:

- ¿La asistencia a diferentes escuelas genera resultados de aprendizaje distintos en el alumnado?
- ¿Cuánta de esa diferencia se puede atribuir a las características de las escuelas y cuánta a las características del alumnado?
- Sin tomar en consideración la procedencia socioeconómica del alumnado, ¿cuáles son los rasgos de los centros y su profesorado que marcan los resultados de aprendizaje del alumnado?
- En un mismo centro, ¿la influencia es homogénea en los distintos grupos de alumnos?

El objetivo principal de este movimiento ha sido identificar cuáles son los rasgos y factores que hacen que un centro escolar sea eficaz en términos de resultados de aprendizaje; y a estos índices ligan la calidad (Fernández y González, 1997). Estrategias como a) la rendición de cuentas, b) la gestión de la calidad total, y c) el establecimiento de estándares de rendimiento están muy vinculadas a este movimiento. Son estrategias que, por lo demás, están a la orden del día, por ser muy del agrado de unos gestores educativos tercamente enfrascados en buscar la “excelencia” del sistema, elevar los resultados en las medidas internacionales de rendimiento y conseguir “patrones” que justifiquen medidas administrativas que fuercen al sistema a la competitividad. Muy arraigados además en la mentalidad del público, no solo en la de profesionales y gestores, ya nos advertían Davis y Thomas (1992) de que los propósitos de la escuela eficaz han calado con fuerza:

Mientras algunos consideran que el movimiento de escuela eficaz es una moda pasajera, la mayoría están convencidos de que sus principios son demasiado sólidos para ignorarlos. Son principios que despiertan la conciencia de la existencia de prácticas escolares eficaces e ineficaces, y que sirven de guía para mejorar la enseñanza y las habilidades de gestión, y para elevar el sentimiento de eficacia profesional. (p.31)

Ahora bien, como puntos débiles de este movimiento, orientado a la búsqueda de indicadores de eficacia escolar, Moreno (2004) señala los siguientes:

- Los indicadores son muy ambiguos y, dependiendo de su interpretación, se podrán justificar unas iniciativas u otras.
- El concepto de eficacia que manejan es limitado en cómo se entienden tanto los resultados de rendimiento como los efectos del centro escolar.
- Su enfoque se ha centrado tanto en los resultados que han relegado el estudio y análisis de los procesos que han llevado a la eficacia, falta el análisis de las estrategias de cambio.

No cabe duda de que este movimiento nos sitúa ante el enfoque técnico racional de la escuela en el que el producto y los índices de calidad adquieren rango de dogma y son incuestionables porque buscan la objetividad. Es, siguiendo al profesor Escudero (2014), el “relato” de la innovación desde la perspectiva técnica.

Por otro lado, Moreno (2004), en contraste con esta suerte de eficacia, caracteriza el *Movimiento de mejora de la escuela* como sigue:

- Se busca robustecer la capacidad de los centros para solucionar sus problemas. Es en el centro donde hay que buscar las potencialidades para la mejora.

- El centro escolar ha de aprender a organizarse, a desarrollar sus capacidades para el cambio y la innovación. Se centra en los procesos para la mejora y en cómo se llega a esta.
- Se asume que el proceso de cambio ha de ser planificado, con sus fases y etapas, y de largo recorrido.
- El proceso de mejora parte de la aceptación y el consenso sobre los objetivos que la escuela quiere lograr y estos han de ir orientados hacia la enseñanza y el aprendizaje.

Según Guarro (2004), que ve en Escudero (1991) un hito en esta clase de investigaciones, este movimiento, denominado también en nuestro país “formación en centros” o “formación centrada en la escuela”, presenta igualmente una serie de potencialidades. Guarro ubica entonces el “paradigma de la colaboración” dentro del movimiento de mejora de la escuela y establece que:

la colaboración representa un modelo teórico más comprensivo sobre la mejora escolar porque integra tres cuerpos teóricos básicos: la teoría de la escuela como organización, la teoría del curriculum y del cambio curricular y la teoría sobre el desarrollo profesional del profesorado. (p.159)

Así, este movimiento generó, coincidiendo con la implantación de la LOGSE y con los primeros años de de trabajo en los CEP, una amplio conjunto de modalidades de formación, cursos y asesoramiento focalizados en sus premisas. Y también, hay que decirlo, muchas esperanzas e ilusiones en la mejora y el cambio de la escuela.

No obstante, también los postulados de este movimiento, así como sus paradojas, fueron sometidos a la crítica interna (Bolívar, 1999). La pretensión última era la mejora del centro escolar como un todo. Sin embargo, puesto que

algunos engranajes de la organización eran más considerados que otros, al final se desembocó en el particularismo, magnificando, por ejemplo, la atención dada a las relaciones entre el profesorado, lo que dificultó así un conocimiento más amplio de las estrategias de mejora. El centrarse en la búsqueda de un compromiso mayor del profesorado mediante estrategias de colaboración desplazó en ocasiones del punto de mira el objetivo último de los centros escolares: la mejora del aprendizaje del alumnado. Así, el desarrollo colaborativo se llegó a convertir en una forma más de gestión desconectada de la práctica del profesorado y sus intereses y preocupaciones.

Por último, el *Movimiento de mejora de la eficacia escolar* surge como nueva síntesis de los movimientos anteriores. Bolívar (1999), en un principio, lo denomina como “síntesis comprehensiva: buenas escuelas”. En este caso se entiende que eficacia y mejora, objetivos siempre presentes en todo proceso de cambio, no deben contemplarse en modo alguno como logros excluyentes.

Según Romero (2003), son dos los aspectos clave en este movimiento:

- El cambio se dirige hacia objetivos de eficacia (que han de verse reflejados en los resultados, entendidos estos en toda la amplitud posible) y objetivos de mejora (que se sitúan en la organización del centro).
- El proceso de cambio es sistémico e integral y se dirige a distintos niveles: contexto, escuela, aula y alumnado, y en cada uno de ellos se han de situar elementos y factores de mejora.

Los trabajos liderados por Ainscow y colaboradores (Ainscow, Hopkins, Southworth, y West, 2001a; Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins, y West,

2001b; Ainscow y West, 2008) son quizás los más reconocidos en nuestro país dentro de este movimiento.

Derivados de estos movimientos teóricos que hemos enumerado, hemos de nombrar otros que en la actualidad aportan muchos de los trabajos que se esfuerzan por comprender los procesos de cambio e innovación y por adaptarse a las nuevas situaciones que el cambio complejo requiere.

En primer lugar, nos detendremos en el punto de vista que ofrece analizar los procesos de cambio, innovación y mejora desde la perspectiva de *los centros educativos como organizaciones que aprenden*.

Una vez más, en principio, esta es una forma de acercarse a las organizaciones educativas desde el marco más amplio que ofrece el estudio y análisis del desarrollo organizativo en empresas y organizaciones en general (Senge, 1992; Teare, 2002; Teare y Dealtry, 2002), aunque adaptando ese conocimiento general a los centros escolares, aspecto en el que insiste Bolívar (1999, 2000), uno de los autores que ha trabajado con más profundidad las posibilidades de este enfoque en nuestro país. Para este autor:

una organización que aprende exige la capacitación, el incremento de la profesionalidad y el crecimiento intelectual de sus miembros, así como la participación en las acciones si es que el centro quiere crecer como organización. (Bolívar, 2001)

Según Bolívar, el aprendizaje organizativo requiere de procesos sistemáticos apoyados en una cultura que le dé sentido y proporcione habilidades y conocimientos que sustenten el aprendizaje colectivo. Bolívar subraya la necesidad de situar esta perspectiva de análisis en una visión ligada a la reconstrucción de la escuela y no en una visión gerencialista. De modo similar, Cano (2003) avisa sobre la perversión que semejante enfoque puede

acarrear cuando lo que se busca es meramente proporcionar a los centros unos principios para que los lleven a la práctica y así ser más eficaces en las situaciones de cambio.

Con respecto al *Movimiento de las escuelas como comunidades de aprendizaje*, solo cabe afirmar que evidentemente está generando nuevas visiones acerca de la mejora y la innovación en los centros escolares. En nuestro país se han difundido con profusión los trabajos del profesor Flecha que, al frente del Proyecto Includ-Ed (CREA, 2006- 2011), investiga y lleva a la práctica actuaciones de éxito para superar la desigualdad a través de las comunidades de aprendizaje.

Las experiencias ligadas a las comunidades de aprendizaje han provocado amplias sinergias y agrupaciones de centros que comparten experiencias, foros y encuentros. Así, es obligado nombrar al colectivo *Comunidades de Aprendizaje* (2015) en nuestro país, que surge en 1995 a partir del trabajo realizado en el CREA (*Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades*) de la Universidad de Barcelona, y al que en la actualidad se han adscrito ya 208 centros de distintas etapas educativas situados en varias comunidades autónomas (Andalucía, Aragón, Castilla la Mancha, Castilla León, Cataluña, Euskadi, Extremadura, Galicia, Madrid, La Rioja, Comunidad Valenciana, Navarra, Ceuta y Melilla) y con un amplio número de profesionales y voluntarios de distintas universidades ofreciendo su trabajo y asesoría. Es un movimiento que en la actualidad se ha extendido también fuera de nuestras fronteras.

Un proyecto dirigido a la transformación social y educativa a partir de una serie de actuaciones de éxito: así es como se definen las comunidades de

aprendizaje (Elboj, Puigdemívol, Soler, y Valls, 2002). Es en la teoría del *aprendizaje dialógico*, con Vigotsky y Freire como referentes, en la que este movimiento adquiere su sentido y donde destacan dos principios básicos: transformación y solidaridad.

El aprendizaje dialógico se basa en las interacciones y el diálogo como herramientas clave para el aprendizaje, y destaca que para promover el aprendizaje no son solo importantes y necesarias las interacciones de los y las estudiantes con el profesorado sino con toda la diversidad de personas con las que se relaciona. (Valls y Munté, 2010, p.15)

El aprendizaje dialógico es una metodología de aprendizaje que se estructura en torno a los siguientes principios (Flecha, 1997):

- El diálogo igualitario.
- La inteligencia cultural.
- Las personas como seres de transformación.
- La dimensión instrumental del aprendizaje.
- La creación de sentido identitario.
- La solidaridad.
- La igualdad en la diferencia.

Otra cuestión capital a la hora de ponderar el trabajo de estas comunidades de aprendizaje es que no hay fractura entre eficiencia y equidad. En ningún caso se renuncia a lograr los máximos resultados de aprendizaje en todo el alumnado, y no solo para un grupo reducido. En este proyecto se mantienen altas expectativas sobre el aprendizaje.

Díez y Flecha (2010) insisten en que este es un proyecto basado en resultados científicos, y no en modas, copias, ocurrencias o prejuicios, y reivindican un compromiso realmente intelectual en quienes nos dedicamos a

la educación. Es un proyecto que se basa en un conjunto de actuaciones que ya han demostrado su éxito para superar el fracaso escolar y mejorar la convivencia en todos los centros en los que se han desarrollado: “las comunidades de aprendizaje logran transformar el contexto y el aprendizaje de las y los estudiantes, aumentando el nivel de rendimiento académico y mejorando la convivencia en las aulas, los centros educativos y los barrios” (Díez y Flecha, 2010, p.25). En esta cita aparece otro aspecto fundamental en las comunidades de aprendizaje, pues el objetivo último es cambiar el contexto, la transformación social.

Las actuaciones de éxito que se llevan a la práctica desde las comunidades de aprendizaje son principalmente las siguientes (Comunidades de Aprendizaje, 2015):

- *Los grupos interactivos.* En ellos se acelera el aprendizaje de todo el alumnado a partir de un grupo heterogéneo trabajando en el aula varios adultos. Así se aumenta el número de interacciones y el tiempo de trabajo real.
- *Las tertulias dialógicas.* Estas tertulias pueden ser literarias, musicales, artísticas, matemáticas, de ciencias y pedagógicas. En ellas se desarrollan los principios de la metodología del aprendizaje dialógico.
- *Formación de familiares.* Se basa en actuaciones de éxito y se dirige a sus intereses y necesidades.
- *Participación educativa de la comunidad.* Las familias y otros adultos participan en todos los niveles de la organización del centro, incluidas las actividades de aprendizaje del alumnado.

- *Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos.* Con el alumnado, es prioritaria la búsqueda del consenso para las normas de convivencia.
- *Formación dialógica del profesorado.* En este caso lo que se pretende es la más alta cualificación del profesorado en actuaciones de éxito. La intención es ir directamente a las fuentes que pueden proporcionar esa información a nivel internacional.

Como hemos visto, los movimientos teóricos que hemos descrito han trazado un camino de carácter evolutivo en el que no se ha desconsiderado el pensamiento precedente, sino que se ha profundizado, mejorado, ampliado o revisado lo anterior con la intención de ir delimitando un modelo teórico acerca del cambio y la innovación en los centros escolares que vaya más allá de la teoría organizativa que se genera fuera de ellos.

Así, exceptuando los primeros acercamientos centrados en la eficacia con una visión bastante corta de su alcance y dirigidos por visiones en exceso gerencialistas, el resto de los movimientos nos parecen compatibles entre sí. Por un lado, porque una comunidad de aprendizaje es una organización enfocada al desarrollo organizativo; por otro, porque es una organización que aprende; en tercer lugar, porque es una organización enfocada al desarrollo colaborativo; y, por último, porque es, además, una organización enfocada hacia la eficacia y la mejora. Pero en todas estas visiones está latente y de manera transversal la *sostenibilidad* de la innovación en los centros, cuestión que abordaremos en el siguiente apartado.

1.2. El desarrollo sostenible de la innovación en los centros escolares

En este apartado nos ocuparemos de proporcionar la fundamentación teórica más directamente relacionada con el marco de análisis que adoptaremos en nuestra investigación. Asimismo, iremos exponiendo las ideas y el trabajo de quienes han desarrollado el modelo del desarrollo sostenible para la comprensión de los procesos de innovación, y de quienes han aportado pautas para su análisis desde las evidencias que han tomado desde la práctica de la innovación en los centros escolares.

1.2.1. La sostenibilidad como concepto para el análisis de los procesos de innovación en los centros escolares

Aproximarnos al concepto de desarrollo sostenible en educación es también acercarnos al pensamiento y al trabajo de autores como Hargreaves (2002); Hargreaves y Fink (2006); o Fullan (2007), quienes proponen un modelo alternativo sobre el cambio y la innovación que lleve a los centros a consolidarse como comunidades de aprendizaje (Hargreaves y Goodson, 2006; Giles y Hargreaves, 2006).

El concepto de desarrollo sostenible lo toman prestado del ámbito del medio ambiente y el desarrollo en el que surge en 1987 a partir de los trabajos de la Comisión Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo. El desarrollo sostenible se definió como el que es capaz de garantizar las necesidades del presente sin hipotecar a las generaciones venideras y sus posibilidades de ver también satisfechas sus necesidades. El desarrollo sostenible se liga a la equidad, a la participación democrática y a la voluntad de cambio para hacerlo

posible. Esta es la definición que recogen en sus trabajos Hargreaves y Fullan para analizar la innovación y el cambio en la organización escolar.

Hargreaves y Fink (2008) expresan que el ecologismo y su responsabilidad con el desarrollo sostenible nos proporcionan la base sobre cómo alcanzar la sostenibilidad en los “organismos educativos y de otro carácter” (p.18). Estas serían sus lecciones básicas:

- “El valor de la *rica diversidad frente a la estandarización* fría e impersonal,
- la necesidad de *ver las cosas a largo plazo*,
- el sentido común de ser sensatos en la *conservación y la renovación de los recursos humanos y económicos*,
- la obligación moral de *considerar los efectos que nuestros esfuerzos por mejorar producen* en las demás personas de nuestro entorno,
- la importancia de actuar de forma urgente *a favor del cambio* al tiempo que esperamos con paciencia los resultados,
- y la prueba de que *cada uno de nosotros puede ser un activista* y que todos podemos marcar una diferencia.” (p.18)

La valoración de la diversidad, la visión a largo plazo, la necesidad de buscar el equilibrio entre conservación y renovación de recursos, la responsabilidad ética de plantearnos cómo repercuten nuestras ansias de mejorar en las demás personas, la premura por el cambio y la tranquilidad en la espera de los resultados y, en fin, la certeza de que el cambio comienza en uno mismo: estas son las claves para la sostenibilidad educativa.

El concepto de sostenibilidad que introducen en el cambio educativo es, como afirman, “un concepto moral y una práctica moral” que “aborda el valor y la interdependencia de toda la vida, como medio y como fin” (Hargreaves y Fink, 2008, p.29). Es en ese propósito moral en el que los autores señalan la principal diferencia con el pensamiento sistémico o la teoría de la complejidad” (Hargreaves y Fink, 2008, p.29). Así lo expresan en relación al cambio, la mejora y la reforma:

El cambio, la mejora y la reforma son, por sí mismas, indiferentes a las cuestiones de finalidad moral. La mejora puede ser limitada o superficial; la reforma puede estar mal dirigida o resultar represora; es posible que el cambio no sea a mejor, sino a peor. Sin embargo, la sostenibilidad – en la mejora y en el liderazgo-es inherente e irrenunciablemente moral. El fin de la sostenibilidad es desarrollar aquello que importa y perdura en beneficio de todos. Lo que se sostenga debe tener importancia. En las aulas sostenibles, como en las empresas sostenibles, la integridad del producto es algo primordial. El fin sostenible esencial de la educación es el aprendizaje profundo y amplio. (p.57)

De esta forma evocan el objetivo inherente y constitutivo de la educación, el aprendizaje profundo y auténtico (Darling-Hammond, 2001), más allá de cambios y reformas que lo pueden dejar en un segundo plano.

Para estos autores, el primer gran reto del cambio es hacerlo deseable, el segundo, hacerlo posible y, el tercero y mayor, que sea duradero y sostenible.

Sus trabajos han puesto sobre la mesa muchas ideas y pruebas bastante amplias acerca de cuáles son los cambios que perduran y cuáles son los que con el paso del tiempo se esfuman y por qué. Los análisis y las conclusiones de estos autores surgen después de realizar una serie de trabajos durante décadas en los sistemas educativos de Nueva York y Ontario. Pudieron comprobar entonces la insostenibilidad de un sistema obsesionado

por los estándares, por los niveles y por la urgencia por reducir el fracaso gracias a medidas rápidas que aparentemente funcionaban. Todo aquello se tradujo en una fuerte presión a centros y profesores para que los resultados fuesen visibles en poco tiempo, sin importar los efectos perversos y a largo plazo en el sistema. El movimiento por los estándares y niveles lo comparan con una burbuja similar a la burbuja inmobiliaria. Los primeros momentos de éxito producidos por la reducción de los índices de fracaso llevan a la exigencia generalizada de producir más éxito en todas las situaciones y circunstancias. Es cuando emergieron los efectos colaterales que estos y otros autores como Berliner (2011) constatan: se agranda la brecha entre centros; se limita el currículo y se anula la creatividad; ciertas materias pasan a ser de segunda o tercera categoría; se pervierte la enseñanza y la evaluación para “preparar” al alumnado para que supere los test; la confianza y la competencia del profesorado se vieron dañadas por un sistema que les alejó de su alumnado y de sus necesidades; incrementó la resistencia al cambio del profesorado...

Tales incertidumbres, tales riesgos han de ponernos sobre aviso ahora que se cuestiona la legitimidad de un sistema de evaluación basado en estándares, que se presenta ante la opinión pública como la piedra de toque en las soluciones a las disfunciones del sistema y que se enarbola, sobre todo, como una medida que reducirá el fracaso escolar por aquello de que revitalizará la cultura del esfuerzo y la búsqueda de la excelencia. Un mensaje que se sustenta o que se disfraza bajo la necesidad de que el sistema cuente con datos “objetivos” y “neutrales” de su funcionamiento.

Una conclusión que Hargreaves y Fink (2008) enuncian de manera categórica es que “Los objetivos de rendimiento impuestos desde fuera y a

corto plazo son incompatibles con la sostenibilidad a largo plazo” (p.211) y tienen pruebas de ello. Además, afirman, la mayor parte de las reformas y acciones de cambio que, en general, se plantean, son insostenibles. Proponen, antes bien, sustituir esos objetivos impuestos para el corto plazo por otros definidos en el ámbito local y que además hayan sido asumidos por el profesorado.

Hargreaves y sus colaboradores (Hargreaves y Fink, 2002; 2006; Hargreaves y Goodson, 2006) establecen, con el objetivo de lograr el cambio y la mejora sostenibles en los centros innovadores, un modelo sustentado en siete principios incontrovertibles: profundidad, longitud, anchura, justicia, diversidad, recursos y conservación. Para definir estos principios los autores parten de una base empírica derivada de sus experiencias personales y de las colaboraciones en estudios y trabajos de amplio calado, realizados en centros de Secundaria y llevados a cabo en colaboración con organizaciones gubernamentales educativas de Estados Unidos y Canadá.

Este modelo surge como una respuesta a los modelos educativos jerárquicos, estandarizados y mercantilizados, así como por la necesidad de conseguir que el aprendizaje de los estudiantes sea profundo y duradero. El cambio y la mejora que se necesitan para ello deben ser sostenibles y democráticos. Hargreaves y Fink aclaran en qué consiste la sostenibilidad educativa del siguiente modo:

El liderazgo y la mejora educativa sostenibles preservan y desarrollan el aprendizaje profundo de todo aquello que se difunde y que consigue perdurar en el tiempo, de modo que no cause perjuicio alguno y que propicie de hecho un beneficio positivo para las personas que se encuentran a nuestro alrededor, ahora y en el futuro. (2006, p.46)

Esta visión implica que el fin de la educación no es aumentar la productividad económica, sino desarrollar el capital social. Así, este enfoque tiene presente tanto al individuo como a la sociedad, pues trata de mejorar la educación, en el sentido de lograr que el aprendizaje sea verdadero –profundo y amplio–, sin depender enteramente de la disponibilidad de recursos financieros, materiales y humanos. El propósito es que los resultados del trabajo permanezcan largo tiempo después de que los recursos hayan desaparecido. Para ello también es fundamental aceptar la diversidad como un elemento clave para la mejora educativa.

Además, para la mejora sostenible no basta con objetivos a corto plazo y con la búsqueda de resultados inmediatos; más bien todo lo contrario: se requiere continuidad en el tiempo y el compromiso de los individuos involucrados. Del mismo modo, Hargreaves y Fink defienden que el pasado no debe ser considerado como un impedimento para el cambio, sino como un recurso del que aprender y del que tomar los aspectos positivos. En cuanto a la gestión, este modelo precisa de un liderazgo que sea distribuido y moralmente justo, que beneficie a todos los actores equitativamente y que perdure en el tiempo.

A continuación, aparecen detallados los principios que articulan el modelo propuesto por Hargreaves y Fink (2006) y que intenta ser un marco explicativo para alcanzar el cambio y la mejora sostenibles:

1. *Profundidad. El cambio y la mejora sostenibles constituyen dos aspectos de especial relevancia.* Se refiere a las necesidades de que el aprendizaje sea profundo y duradero, así como a prestar atención y cuidado a los otros.

2. *Longitud.* *El cambio y la mejora sostenibles tienen una continuidad en el tiempo.* Los aspectos positivos de la vida del centro se mantienen más allá de los diferentes líderes educativos.
3. *Anchura.* *El cambio y la mejora sostenibles se difunden.* El cambio y la mejora sostenibles necesitan que el liderazgo esté distribuido.
4. *Justicia.* *El cambio y la mejora sostenibles no causan ningún daño o perjuicio y consiguen mejorar en un breve espacio de tiempo el ambiente más próximo.* Tienen que ver con el distanciamiento del egocentrismo y la competitividad: el conocimiento y los recursos son compartidos entre los centros de un mismo entorno.
5. *Diversidad.* *El cambio y la mejora sostenibles fomentan la diversidad cohesiva.* Se evita la estandarización y se promueve la diversidad, así como la cohesión entre los miembros de la comunidad.
6. *Recursos.* *El cambio y la mejora sostenibles incrementan los recursos materiales y humanos, nunca los reducen.* No se dilapidan los recursos materiales ni se agotan las personas. Por el contrario, se muestra preocupación por los trabajadores de los centros.
7. *Conservación.* *El cambio y la mejora sostenibles ensalzan el pasado a la vez que tratan de conservar lo mejor de éste con el fin de crear un futuro mejor.* Así, el pasado se transforma en un recurso para la mejora y no en un freno o un obstáculo. La historia del centro se valora y se repasa para aprovechar su potencial y también para abandonar lo que puede ser una rémora.

Sobre estos principios volveremos más adelante cuando nos acerquemos al liderazgo como aspecto clave en la innovación y la mejora sostenibles.

En su modelo explicativo de la mejora escolar, Hargreaves y Fink (2006) no se olvidan del papel del sistema y las políticas educativas. Para estos autores, desde el punto de vista de la sostenibilidad, las tácticas políticas “deben alejarse de las estrategias mecánicas caracterizadas por estar excesivamente alineadas” (p.53) y, por el contrario, se deben desarrollar una serie de relevantes acciones que hemos resumido de este modo:

- Antes de lanzar nuevas propuestas de cambios en las escuelas, revisar las políticas anteriores y las experiencias que en ellas surgieron.
- Establecer parámetros para el logro de objetivos adecuados social y económicamente.
- Frenar la exigencia de objetivos a corto plazo y fomentar el que los objetivos de mejora se establezcan de forma local y en colaboración con el profesorado y evitar el derroche de energía, recursos y el desgaste de las personas. Reorganizar y redistribuir recursos que apoyan iniciativas concretas de innovación y mejora y no diseñar medidas estandarizadas. Economizar recursos en las evaluaciones del sistema que sean económicamente sensatas y que cuenten con muestras adecuadas. Por otro lado, también recomiendan el desarrollo de “indicadores múltiples de responsabilidad” y no individuales.
- Dotar de recursos a las escuelas para facilitar las tareas: ayudantes, alivio de las tareas burocráticas, tiempo y posibilidades para el trabajo que permita la constitución de comunidades profesionales de

aprendizaje. Formación pedagógica en áreas específicas y difusión de prácticas eficientes.

- Apoyo al ejercicio del liderazgo, formación, mentores, líderes retirados que proporcionen asesoría, planes de sucesión en el liderazgo...

Otro aspecto que consideran muy importante es el papel que pueden desempeñar los movimientos sociales en la mejora sostenible. Destacan la responsabilidad social y el liderazgo que se pueden ejercer desde la ciudadanía en la mejora sostenible. Creen que han sido mayoritarios los movimientos sociales promovidos por los intereses de los sectores más privilegiados de la sociedad, que han favorecido la estandarización y ciertos discursos que se han solidificado en la sociedad, como por ejemplo que es imposible la atención a la diversidad y la inclusión porque se bajan los niveles y se perjudican los “buenos alumnos”, y que se han adueñado de un pensamiento contrario a la escuela pública, a la justicia y al bien común.

Desde este punto de vista, añaden que el profesorado ha de contribuir a un movimiento social a la contra, que reivindique una escuela pública, inclusiva y dinámica, para lo cual proponen algunas acciones:

- Revitalizarse como colectivo en un sistema que los degrada y los margina de la esencia de su trabajo. Denunciar las situaciones de injusticia y exclusión.
- Abrirse a otros colectivos para que estos también se pueden involucrar y participar. Se necesita del compromiso activo del público para la reforma sostenible.
- Reivindicar y comprometerse con sus procesos de cambio, y no solo oponerse al cambio que les imponen otros.

Fullan (2007) también se reconoce en el modelo de sostenibilidad, y lo concreta así: “la sostenibilidad implica transformar el sistema de manera que las condiciones y la capacidad para la mejora continua queden incorporadas en los tres niveles de reforma” (p.100), es decir, el estado, el distrito y la escuela.

1.2.2. Condiciones organizativas que favorecen la innovación y la mejora sostenibles

Bajo este epígrafe presentaremos una serie de trabajos de investigación que han intentado desentrañar las circunstancias de la organización de los centros que han logrado sostener la innovación y la mejora. Nuestra intención es mostrar una síntesis del planteamiento de sus trabajos y las principales conclusiones que aportan.

Ainscow y West (2008), para responder a la cuestión de bajo qué condiciones se consiguen mejoras sostenibles en los centros, elaboraron una serie de reflexiones y conclusiones a partir de un estudio que examina el progreso mantenido en una muestra de centros de secundaria ingleses, centros que, por lo demás, han afrontado circunstancias difíciles y que, aun así, con el paso del tiempo, han logrado mantener las mejoras en los niveles de rendimiento. A partir de las entrevistas a directores y directoras de treinta y cuatro centros, extrajeron informes que intentaban dar pistas acerca de las estrategias que estos utilizaron para sostener las mejoras. Ni buscaban ni encontraron una receta, pero sí cuestiones para la reflexión, o lo que ellos llaman un “banco de ideas”:

- Los directores y directoras percibían que las presiones externas –los índices de rendimiento, la prensa, la imagen del centro– habían sido un

fuerte acicate para provocar el cambio, a pesar de las muchas tensiones que provocó el considerar que la mejora de resultados no es equiparable a la mejora de la calidad.

- La mayor parte de los directores pensaba que había cuatro estrategias interrelacionadas apropiadas para elevar el rendimiento de los centros:
 - el cambio de la cultura del centro;
 - la preocupación por la enseñanza y el aprendizaje;
 - la revisión de la jornada escolar;
 - el uso razonable de los datos.

- Los directores y directoras insistían en los esfuerzos que habían realizado en relación con el cambio en las creencias y valores, en las relaciones personales, en robustecer la moral y elevar las expectativas. Así, la preocupación por fomentar el desarrollo emocional y social estaba unido a muchas de las estrategias que se utilizaron para afianzar las relaciones personales e incrementar la moral y las expectativas; y esta preocupación, además, se puede considerar como un rasgo de la enseñanza aceptable.

- También se observó la necesidad de proporcionar apoyo al profesorado para que pudiera trabajar en buenas condiciones, el interés por crear un ambiente de trabajo satisfactorio y promover la profesionalidad de los docentes.

- Como factores más directamente ligados a la sostenibilidad de las mejoras, los investigadores indican:
 - Los primeros éxitos fueron cruciales para mantener los logros, ya que tal circunstancia propicia el factor bienestar que contribuye a

consolidar la confianza del alumnado y del profesorado para ir hacia adelante. Los directores referían que en el reconocimiento de los logros y en su protección habían tenido un papel importante.

- Para los/as directores/as, el uso de datos, de manera progresiva, se iba convirtiendo en un aspecto importante para mantener el progreso, hasta el punto de confiar más en sus propios datos. Esto les permitía ir trazando objetivos cuyo progreso y evaluación se convertía en un estímulo para el profesorado y el alumnado.
- Consideraron que el trabajo con los departamentos había contribuido a la sostenibilidad en lo referido a la distribución del liderazgo.
- La estabilidad en las plantillas de profesorado, el contar con un núcleo estable de profesores, también lo resaltan como un factor de sostenibilidad de la mejora, ya que es imprescindible para proteger el enfoque del centro. Además, el reclutamiento de profesorado es complicado para centros que pasan por situaciones difíciles.
- La información al profesorado sobre las consecuencias de su trabajo también la consideran un factor determinante para la sostenibilidad. El profesorado precisa de situaciones que les permitan asumir retos profesionales y buscar nuevas formas de afrontar su trabajo. Necesitan del estímulo que proviene de la responsabilidad y la participación en la toma de decisiones. También ha de destacarse el protagonismo que otorgan al

alumnado en el alcance de los objetivos y en su participación para que se consideren concernidos en el aprendizaje y en los logros que se vayan consiguiendo y estén enfocados a rendir al máximo. Aquí destacan la presión a la que someten a su alumnado para que alcancen sus objetivos. Así, aseguran, se elevan las expectativas y se mantiene la motivación.

- Uno de los logros capitales de estos directores fue convencer a otros de que las cosas podían cambiar y superar el efecto paralizador que conlleva el reconocimiento de todas las dificultades a las que el centro se enfrenta, cuestión que, por otro lado, es imprescindible para el desarrollo de estrategias eficaces.
- Uno de los rasgos más característicos de los directores de centros que trabajan en circunstancias difíciles es su capacidad de análisis del contexto con la mayor rapidez posible.
- El control de la conducta está asociado a la mejora en el rendimiento, pero las formas de abordarlo varían en función del contexto de cada centro.

En nuestro país, en un estudio coordinado por López Yáñez (2010a), y que se ha constituido en un singular antecedente para nuestra investigación, porque en él participaron investigadores de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y se recogieron datos de los centros de Gran Canaria a los que nosotros hemos vuelto para realizar nuestra investigación, se detallan las conclusiones derivadas del análisis realizado sobre las bases institucionales que sostienen los procesos de cambio en las escuelas innovadoras. El objetivo de esta investigación fue, sirviéndose del estudio de casos y de la metodología

etnográfica, conocer aspectos como la práctica de la innovación, la cultura organizativa, las estructuras informales de poder, las prácticas de liderazgo o las relaciones hacia el interior y hacia el exterior. En él se identificaron aquellos factores que parecían estar más implicados en la sostenibilidad de la innovación a lo largo del tiempo. Más adelante, en nuestro apartado de metodología, entraremos en la descripción más detallada de las conclusiones a las que llegaron. Los factores identificados como claves fueron:

- El Contexto y los orígenes de la innovación.
- El liderazgo y la configuración del poder.
- La práctica de la innovación.
- El clima y la cultura organizativos.
- Las relaciones externas y la política de recursos.

Posteriormente, López Yáñez (2012) propone una serie de reflexiones acerca de las condiciones organizativas que favorecen la innovación y la mejora, que concentra sobre los conceptos de sostenibilidad y comunidad, y las fundamenta sobre el conocimiento adquirido en varios centros que han logrado realizar innovación “de largo recorrido”.

Sus reflexiones acerca de las condiciones que hacen que un centro desarrolle procesos de innovación las construye sobre la certeza, ya nombrada en varias ocasiones, de que los centros son organizaciones complejas y de ahí, precisamente, es de donde surge la intencionalidad del cambio, atendiendo a la identidad del centro. Los centros más innovadores son los que tienen una identidad más consolidada, los que sienten que son y son reconocidos. De este modo, se ha de atender al cambio y a la identidad del centro; y aquí surge el concepto de sostenibilidad, cuando se conjuga el cambio con la identidad del

centro: para este autor, los mismo que para Hargreaves y Fink (2006), cambiar y conservar son posturas dialógicas, no opuestas, pues garantizan la sostenibilidad de los procesos de innovación edificados sobre la experiencia adquirida. Es en el camino recorrido sobre pequeñas mejoras y sobre las capacidades adquiridas donde se ancla la innovación de largo alcance. Por otro lado, hay que establecer diálogos entre la identidad del centro y la responsabilidad profesional de los docentes.

El otro concepto clave que para López Yáñez (2012) interviene en las condiciones organizativas que favorecen la innovación es el de comunidad. La innovación la hace una comunidad, entendida como cultura compartida en la que se establecen fuertes vínculos, se desarrolla el sentido de pertenencia y la confianza y en la que se cuida de forma especial la sociabilización de los nuevos miembros. Los centros que innovan, que cambian, son los que combinan su funcionamiento como comunidad con la apertura a nuevas ideas. Así, para este investigador, hay que construir comunidad antes de comenzar un proceso de avance hacia la mejora.

Otro aspecto sobre el que llama la atención este autor es que las dinámicas de inicio y desarrollo de la innovación son más bien caóticas en estos centros que la han sostenido: no hay fases claras, hay mucho de prueba, de ensayo y error y de iniciativas pequeñas que van calando y se diseminan. No hay patrones o esquemas previos, más bien proyectos que hacen de unificadores de ideas. Primero hay práctica y luego surge la necesidad de coordinación, de ordenar, etc. Así que se requiere, por tanto, amplia autonomía para desarrollar lo que consideran oportuno sin amenazas y sabiendo que van a ser comprendidos en sus intentos, aunque no resulten del todo exitosos.

Igualmente, se plantean la innovación y la mejora como procesos que surgen de manera natural en los centros y esta, sin duda, es una de sus potencialidades que, además, deja en evidencia la imposibilidad de ser dirigida en su totalidad.

En el contexto canario, Arencibia y Moreno (2010), como parte de una investigación más amplia a escala nacional (Marcelo, Mayor, y Gallego, 2010), indagan en el impacto y problemática de la innovación educativa que se inicia en los centros educativos a partir de los proyectos de innovación escolar auspiciados por la administración educativa. A través de la metodología de los grupos de discusión, nos dan pistas sobre aspectos que inciden en la sostenibilidad de la innovación en los centros. Así, aportan una serie de conclusiones que nos parece pertinente destacar por la relación que puedan tener con nuestro trabajo:

- En Canarias, aunque se reconoce el papel de la Administración en las iniciativas vinculadas a los proyectos de innovación, sus líneas de trabajo, los procedimientos, los tiempos, los recursos y la evaluación se perciben como inadecuados, que no se ajustan a la realidad y que “convierte a la mayor parte de los proyectos en ceremonias poco sostenibles” (p.212). No obstante, advierten, se mantiene una postura ambigua con respecto a la administración: se indica que los incentivos administrativos no son importantes para garantizar el éxito de la innovación, pero, a pesar de eso, se reivindican para incentivar la innovación.
- La iniciativa innovadora en los centros tiene como objetivo prioritario la mejora de los aprendizajes del alumnado, entendido en un sentido

amplio, y atender a las necesidades de toda índole del alumnado y sus familias, pero también se reconoce la dificultad de implicar a estas y a la comunidad.

- El grado de sostenibilidad de los proyectos de innovación se percibe como muy bajo; son proyectos, incluso, que pueden no dejar huella en los centros. Como poco permanentes, los califican, pues apenas van más allá de un curso académico, tampoco se evalúa su impacto real ni hay interés en su conocimiento y difusión.
- En la concepción, la planificación y el desarrollo de los proyectos de innovación en Canarias se asigna un papel clave al liderazgo que ejercen los equipos directivos y a la labor que realizan los CEP como agentes de apoyo a los proyectos de innovación.

Por su parte, también en nuestro país, Masip (2013) nos ofrece las conclusiones de un estudio realizado por el ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona en cinco centros catalanes de primaria y secundaria en los que se ha logrado la mejora sostenible y han intentado analizar cuáles han sido las claves de su mejora.

Estos son los rasgos que, a su juicio, identifican a estos centros:

- *Tener trascendencia en el aula.* El compromiso con el aprendizaje del alumnado ha logrado comprometer a los centros en una senda de formación conjunta y trabajo colaborativo. En todos ellos el equipo directivo ha desempeñado un papel crucial en la toma de conciencia del problema y en la búsqueda de alternativas para abordarlo.

- *Actuar sobre el contexto.* El clima y las relaciones son un asunto prioritario. Se ha trabajado especialmente el sentido de pertenencia, de grupo, de trabajo colectivo en el que cada uno es parte concernida y relevante. Los profesores asumen el disenso como algo natural e integrar a los nuevos, no solo en el centro como comunidad sino también en su historia, es un empeño en que se ocupan especialmente.
- *Espacio y tiempo para el intercambio.* La estructura organizativa se adapta y flexibiliza. Los centros han combinado las posibilidades de trabajo en estructura organizativa ya dada, diseñada por la administración, optimizándola, sin embargo, con otras estructuras creadas *ad hoc* para asuntos concretos. El objetivo: la formación, la comunicación, la reflexión... La formación y la asesoría externa también se destacan como cuestión capital, no sólo para el inicio, sino también para el mantenimiento de ciertas mejoras.
- *Propuestas palpables.* Han aceptado que la mejora es un proceso lento y han trabajado sobre propuestas asumibles y aplicables, forma de proceder que les ha ido proporcionando confianza para asumir nuevas tareas.
- *La fuerza de unos cuantos.* En todos los casos ha habido un grupo de profesoras y profesores “fundadores” de la innovación, un grupo con un especial compromiso y entusiasmo que ha ido transmitiendo al resto su impulso.
- *El centro, espacio de crecimiento profesional sostenible.* Estos centros han invertido espacios y tiempos para adquirir capacidades y

competencia profesional que les permita responsabilizarse de su proceso de mejora. Sin embargo, la capacidad colectiva la han adquirido a partir de un grupo de personas del propio centro que han desarrollado roles de liderazgo, coordinación y dinamización para integrar procesos de formación interna. Otro aspecto que destacan es el propósito de documentar todo el proceso seguido, lo que les permite sostener la conciencia del trabajo que asumen y la evidencia y reflexión acerca de las mejoras que logran.

- *El empuje externo.* En este caso, se reconoce el empuje que ha producido en los centros la participación en proyectos impulsados por la administración, así como que tal empuje, aun viniendo de fuera, de la burocracia educativa, ha contribuido no obstante a generar intereses y estilos de trabajo que les ha permitido adquirir destrezas en el análisis de situaciones, en la planificación de las tareas y en la evaluación y la elaboración de informes.
- *Mucho más que una receta.* Resaltan la complejidad de los factores que se combinan para lograr que los centros se transformen en comunidades de aprendizaje, pero lo cierto es que han conseguido, de forma colectiva, dar sentido al trabajo cotidiano que realizan en sus centros.

Otra investigación, en el marco del ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona y en la misma línea, es la que referencian Teixidor y Vilalta (2013) relativa al trabajo que realizaron en siete centros públicos de infantil y primaria entre los años 2005 y 2012. La observación y seguimiento de sus prácticas les

ha permitido llegar a una serie de conclusiones acerca de las estrategias que desarrollan las escuelas que transitan hacia el aprendizaje organizativo:

- *Un equipo directivo proactivo capaz de delegar*, con una idea clara de su centro y de las metas que se trazan, y que trabaja especialmente la conciencia de grupo y se ocupa del clima relacional del centro.
- *Una propuesta curricular y metodológica ecléctica, clara y abierta*. Se han intentado distanciar de las prácticas más tradicionales en el aula, sea en las estrategias metodológicas o en la organización espacial o temporal. Se han abierto a conocer otras posibilidades que funcionan y las ponen en práctica.
- *Una conciencia comunitaria, reflexiva e indagadora*. Han creado sus espacios y tiempos para la reflexión compartida y el aprendizaje entre compañeros/as.
- *Estructura organizativa flexible* que les ha permitido apoyar al profesorado en su trabajo y sobre todo al recién incorporado. El tiempo para el debate pedagógico está presente dentro de su estructura organizativa, pero sin presiones y reconociendo la carga emocional que conlleva compartir el trabajo que cada uno realiza.
- *Una formación sentida vinculada a procesos de mejora*. Reciben el apoyo externo cuando lo necesitan, son conscientes de que la formación continua va aparejada a la profesión, pero no la ciñen exclusivamente a la asesoría externa, sino que también buscan lo que necesitan en otros centros y experiencias.
- *Comunicación externa fluida, abierta y documentada*. Sus prácticas son comunicadas sin trabas, tanto a las familias como a otros

centros. Y para ellos es básica la documentación acerca de su trabajo.

- *Toda la comunidad educativa inmersa en su proceso.* La comunicación entre los distintos colectivos y las fórmulas abiertas para la participación son fundamentales en el buen funcionamiento del centro.
- *El centro como una forma de inteligencia colectiva.* Las mejoras en el centro se sostienen sobre el aprendizaje colectivo y una cultura que se ha ido generando poco a poco, a partir de la convivencia y de las nuevas formas de comunicación, de organizarse, de relacionarse y de trabajar. No hay un plan previo; surge, sin más.

La sostenibilidad de la innovación y la mejora se asienta en las condiciones organizativas que se van definiendo en cada centro una vez que adquieren el impulso necesario para comenzar. Estos estudios ponen de manifiesto que la estructura flexible, los espacios y tiempos disponibles para el trabajo con otros y, sobre todo, el sentido de comunidad del que nos hablaba López Yáñez (2012) asociado al compromiso, son esenciales.

La sostenibilidad es lenta. La meta del aprendizaje profundo exige de la parsimonia de la sostenibilidad (Hargreaves, 2008; Fullan, 2003; Domènech, 2009). No es planificable, pero sí necesita de procesos planificados durante su recorrido. La sostenibilidad no es el fin, es el camino que se transita, dibujado por el sentido que el centro como colectividad va definiendo y apuntala en su cultura y sus procesos organizativos: el liderazgo adquiere aquí un protagonismo vital.

1.2.3. El liderazgo para la innovación sostenible

En los últimos años, los procesos de liderazgo en las organizaciones escolares, dado su estrecho e intrínseco vínculo con la sostenibilidad del cambio y de la innovación, han recibido una atención considerable. Fullan (2003) sugiere cinco temas relacionados con el liderazgo que en su interrelación crean condiciones que mejoran las posibilidades de la sostenibilidad:

- La oportunidad y profundidad del aprendizaje. Es necesario crear condiciones variadas y de diversa índole para el aprendizaje del liderazgo.
- Políticas para el desarrollo individual. En línea con lo anterior, se deben reconocer las capacidades, o qué tienen que saber y ser capaces de hacer los líderes, para poder profundizar y desarrollar esas capacidades.
- Aprendizaje en contexto y sistematicidad. El aprendizaje ha de ser situado en contextos cambiantes y con posibilidad de incidir en el cambio, a lo cual lo llama, con frase muy gráfica, “practicar en terrenos pantanosos”.
- Sucesión del liderazgo y líderes a muchos niveles. Aspecto clave y muchas veces olvidado, sostiene Fullan, ha de garantizarse, sin embargo, la sucesión en el liderazgo de los centros. Se requieren líderes con capacidad para crear otros líderes y así poder lograr una incidencia continuada y a largo plazo.
- Mejorar la profesión docente. El liderazgo surge del profesorado. Son los buenos profesores los que proporcionan líderes confiables. Pero, sin la

mejora de las condiciones del trabajo docente y su desarrollo profesional, difícilmente surgirán líderes confiables y duraderos.

Para Hargreaves (2007) y Hargreaves y Fink (2008), la mejora sostenible no es posible sin un liderazgo que también sea sostenible. Y si hacer el cambio sostenible es difícil, también lo es para el liderazgo.

Los siete principios que defienden para el cambio sostenible, también los postulan para el liderazgo sostenible. Nos detendremos especialmente en cómo enuncian unos principios sustentados en una amplia referencia de estudios de diverso tipo. En alguno de estos principios nos demoraremos un poco más por entender que son de especial relevancia por su actualidad o por su interés para el trabajo que presentamos.

1. Principio de profundidad.- *El liderazgo sostenible es importante. Preserva, protege y fomenta el aprendizaje profundo y amplio para todos, en unas relaciones de atención a los demás.*

La acción del liderazgo sostenible va irremediabilmente unido a la militancia con el aprendizaje profundo, el aprendizaje de valor, auténtico y verdadero. El saber lento que necesita de una escuela lenta: ese es el aprendizaje profundo que ha de anteponerse a todo lo demás.

2. Principio de duración.- *El liderazgo sostenible perdura. Conserva y mejora los aspectos más valiosos del aprendizaje y la vida a lo largo del tiempo, año tras año, de un líder al siguiente.*

El liderazgo hay que entenderlo como algo que va más allá de la vida profesional de quien en un momento lo ejerce; no se trata, pues, de un liderazgo heroico centrado en una persona, sino que se extiende y se distribuye

para que permanezca. Por eso, las iniciativas que se emprendan no pueden ser dependientes del líder, en cuyo caso estarán destinadas a perderse, precisamente por no ser sostenibles. Es primordial ocuparse de la sucesión y que esta no quede sujeta a una cuestión meramente burocrática.

3. Principio de amplitud.- *El liderazgo sostenible se extiende. Sostiene el liderazgo de los demás a la vez que depende de él.*

Como ya se intuye en el principio anterior, el liderazgo sostenible contribuye a capacitar a otros para que ejerzan el liderazgo en otras áreas y engranajes de la organización. No se trata de que se deleguen funciones, sino de que el liderazgo se disemine, aunque tampoco se trata de liderazgo compartido. Se trata más bien de que las personas ejerzan en sus distintas áreas un liderazgo consciente. En sus palabras, “el liderazgo sostenible es liderazgo distribuido, pero no todo el liderazgo distribuido es sostenible” (p.103). En este sentido, advierten de que el liderazgo distribuido siempre está, es algo natural en la organización escolar y puede adquirir muchas formas que no siempre estarán del lado de la sostenibilidad y del aprendizaje profundo. A partir de sus estudios y análisis trazan una escala de distribución de liderazgo que nos parece interesante reproducir aquí porque la tendremos presente en el análisis de nuestros resultados. De las posibilidades que en ella se da al liderazgo distribuido, el objetivo último es consolidar la distribución persistente que se ancla en una comunidad profesional sólidamente constituida.

Anarquía
Evitar la anarquía



La distribución persistente

Ser aún más decidido y apasionado ante los fines y los valores compartidos. Estimular el debate de amplio alcance sobre propuestas importantes. Implicar pronto a quienes se resisten. Integrar a las minorías y escucharlas. Utilizar procesos que saquen a la superficie las divergencias y los desacuerdos razonados. Demostrar el valor de aprender a partir de las diferencias. Estar preparado para las críticas, pero insistir en el diálogo respetuoso. Mantener el sentido del humor. Asegurarse de que siempre nos mueve hacia adelante una cultura profesional vigorosa. No abrogar nunca la responsabilidad. Reafirmar siempre los objetivos que nos proponemos.



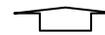
La distribución emergente

Tener siempre claros los fines y los valores. Asegurarse de que se comparten de forma genuina. Potenciar las relaciones. Estimular la innovación por parte del profesorado. Desarrollar una cultura de iniciativa profesional. Inspirar confianza. Distanciarse de la observación de todas las interacciones y relaciones. Aprender a dejar que las cosas sigan su curso. No abortar las propuestas que se hagan. Elogiar la iniciativa. Encomiar los buenos resultados.



La distribución guiada

Confiar en algo más que en nuestras propias estructuras. Desarrollar unas relaciones mejores. Unir a las personas. Mostrar interés por los profesores como personas. Mejorar la calidad de la conversación profesional. Concentrarse en los objetivos nucleares. Recordar siempre la necesidad del estímulo. Dar ejemplo de la conducta atenta que se espera de los demás. Ser visible y estar vigilante, siempre dirigiendo la conversación y las relaciones en una dirección más productiva y considerada.



La delegación progresiva

Extender y corregir nuestras estructuras, nuestros equipos y nuestras comisiones. Crear funciones nuevas. Centrar las funciones y las responsabilidades de las personas en el aprendizaje y la mejora. Usar las nuevas estructuras para reducir el veto a las antiguas. Desarrollar una adecuada planificación. Consultar con los equipos y las comisiones. Auditar los resultados.



La delegación tradicional

Ceder cierto poder. Nombrar buenos vicedirectores, procurar su consejo y apoyarse en él. Respetar su autonomía. Asegurar que nos informan con regularidad. No lo hagamos todo nosotros solos.



La autocracia

Figura 1

Ascenso por la escala de la distribución del liderazgo (Hargreaves y Fink, 2008, p.123)

4. Principio de justicia.- *El liderazgo sostenible no perjudica su entorno sino que lo mejora activamente, y para ello busca formas de compartir los conocimientos y los recursos con los centros educativos vecinos y la comunidad local.*

El liderazgo sostenible es socialmente justo, puesto que no olvida el bien social, el bien común y la obligación de atender a todas las personas. Este es un principio que aparece con gran protagonismo en el movimiento de la escuela orientada a la eficacia y la mejora y aquellos otros que van en su línea: organizaciones que aprenden y comunidades de aprendizaje.

5. Principio de diversidad.- *El liderazgo sostenible fomenta la diversidad cohesiva e impide la estandarización alineada de la política, el currículum, la evaluación y el desarrollo y la formación del profesorado en la enseñanza y el aprendizaje. Estimula la diversidad, aprende de ella y crea la cohesión y la interconexión entre sus componentes, ricos por su propia variedad.*

El estándar es el antónimo de la diversidad. El liderazgo sostenible es adaptable y flexible porque reconoce la diversidad. Hargreaves y Fink (2008), cuando exponen este principio, recurren al concepto de biodiversidad y lo contraponen al de monocultivo, es decir, un monocultivo educativo que anula la diversidad y la capacidad de aprender sacrificada por la alineación de los elementos del sistema. El liderazgo sostenible trabaja fundamentalmente para lograr la cohesión en un sistema diverso y complejo, y esta cohesión se adquiere con la comunicación y la interconexión. Las comunidades de aprendizaje son una estrategia que favorece el restablecimiento de la

diversidad frente a la uniformidad y la interconexión al otro lado del individualismo.

6. Iniciativa.- *El liderazgo sostenible desarrolla los recursos humanos y materiales, no los reduce. Renueva la energía de las personas. Es un liderazgo prudente y con iniciativa que no desperdicia ni el dinero ni a las personas.*

La capacidad de iniciativa del liderazgo sostenible es crucial para la mejora, pero es una capacidad de iniciativa enfocada a la renovación de las energías, no a su agotamiento. Las reformas enfocadas a la competitividad y los cambios bruscos y continuos en las políticas educativas agotan las energías. La energía del profesorado y de los directivos es limitada y se ve desperdiciada con requerimientos insostenibles. Ahí es donde comienza la renovación sostenible, al no esquilmar la energía de las personas y estar predispuestos a conservar la energía educativa global y relevarla con recursos adicionales.

Renovar se contrapone a reformar, pues la renovación se realiza en contextos concretos, con objetivos y visiones compartidas, y en el momento en que profesorado y directivos están dispuestos a asumir las discordancias que surgen durante el proceso de renovación buscando el equilibrio a través de sus interacciones.

El conformismo asociado al requerimiento administrativo lesiona la confianza, el compromiso y la responsabilidad mutua necesarios para la mejora en los centros educativos.

Una fuente de energía muy potente es la seguridad en uno mismo, y esto es algo que no se proporciona fácilmente desde fuera. El profesorado necesita recuperar la confianza en sí mismo y el optimismo para la mejora en el aprendizaje de su alumnado.

Hargreaves (2003), en otra de sus obras, profundizaba en los sentimientos asociados al cambio educativo y, a partir de algunos de sus trabajos, concluía que esta era una cuestión poco atendida y que la bibliografía y la práctica del cambio suelen tratar las emociones aparte de la razón. La docencia es un trabajo intenso emocionalmente que sufre un elevado coste cuando las condiciones no son las convenientes: desgaste, cuando no cinismo, o directamente renuncia. Así, referencia los estudios de Blackmore (citado en Hargreaves, 2003) en los que destaca que el trabajo emocional es especialmente significativo para las mujeres directivas en centros educativos en momentos de cambio y esto les supone un alto coste personal y de salud. Mientras, los hombres directivos son más activos en los cambios de tipo sistémico, estructural y reformista; porque “son principalmente ellos los que reducen empleos, recortan presupuestos, imponen requisitos de evaluación, elaboran tablas de posiciones y exigen detallados informes sobre la responsabilidad administrativa” (p.44).

De esta forma, Hargreaves (2003) concluye que si los responsables del cambio desdeñan los sentimientos asociados al proceso de cambio, estos de cualquier forma estarán presentes: como resentimiento debilitador que sabotea lo acordado; como sentimiento de humillación contrario a la motivación en el profesorado mal situado en los *rankings*; como desgaste en los mejores profesores y profesoras; como liderazgo pasivo-agresivo centrado en lo formal

que genera frustración; y, en definitiva, haciendo fracasar los cambios que se pretendían profundos porque no se conquista la faceta pasional de lo que sucede en las aulas.

7. Principio de conservación.- *El liderazgo sostenible, en su propósito de construir un futuro mejor, respeta el pasado y sobre él construye.*

Parece que hablar de cambio educativo es sinónimo de novedades, de nuevas invenciones, de buscar lo nunca dicho o hecho. En muchas ocasiones el cambio se presenta como si no hubiese una historia anterior y un pasado; solo se quiere saber del presente y sus urgencias y esto suele justificar las reformas. Sin embargo, las resistencias al cambio se sujetan muchas veces a ese pasado de manera nostálgica o también en el “síndrome del cambio repetitivo” que hemos generado en ese pasado. No obstante, el cambio y el liderazgo sostenibles proyectan el futuro desde el pasado vivificante que lo engendra: “No tratan los conocimientos, la experiencia y la carrera profesional de las personas como residuos desechables, sino como recursos valiosos, renovables y recombinables” (p.192). Al retomar este asunto con singular profundidad años después, Hargreaves y Fullan (2014) hablan ya, inequívocamente, de esa experiencia colectiva acumulada por el profesorado como del “capital profesional”, que más adelante trataremos.

Así, recurriendo felizmente a un término básico de la ecología, “conservacionismo”, así como a las tensiones que laten en él, Hargreaves y Fink (2008) se interrogan acerca de qué es necesario conservar y de qué es conveniente, en cambio, que nos deshagamos. Como lecciones de este movimiento para abordar la sostenibilidad nombran, entre otras, las siguientes:

- Hemos de reconocer nuestra historia, para acumular aprendizaje con lo bueno y no tan bueno, para evitar idealizarlo y también para conservar lo mejor. Progresar no significa borrar el pasado.
- El estado natural, lo diverso, aporta riqueza a nuestro trabajo.
- El pasado es reinterpretable en el presente; por eso es necesario “habitarlo” o contextualizarlo para que no pierda su sentido.
- Cuando el pasado se desconsidera y se humilla, quienes lo vivieron se refugian en él de forma a veces nostálgica e intransigente.

Para el liderazgo sostenible, el pasado es un recurso que no se puede desaprovechar, y las nuevas iniciativas se conforman analizando el pasado, la memoria colectiva, para dejar atrás lo que no vale y recuperar y sostener lo que apuntala los valores del centro. El orgullo por el pasado es un recurso de gran vitalidad.

Hasta aquí los principios del liderazgo sostenible que enuncian de manera taxativa estos autores. Pero insistamos: tales principios que plantean forman parte de un todo, van los unos con los otros. Si no es así, no se logra la sostenibilidad. Y todos estos principios son traicionados si lo que se busca son objetivos de rendimiento a corto plazo.

Para acabar con la exposición de sus ideas acerca del liderazgo sostenible, añadiremos que Hargreaves y Fink (2008) plantean, nutriéndose de la experiencia del ecologismo, de la práctica empresarial sostenible y de sus propias investigaciones en centros escolares, cinco principios de acción para la sostenibilidad desde el liderazgo que resumimos así:

- **Activismo.** El liderazgo sostenible es activista en el sentido de la fuerte implicación y el compromiso con el proyecto de su centro y su entorno. Ese activismo implica que sus firmes convicciones le llevan a la oposición abierta a políticas inadecuadas, a la apertura de sus proyectos para buscar alianzas adecuadas y, si es necesario, a la confrontación abierta para defender su centro y su gente.
- **Vigilancia.** Los líderes y los centros sostenibles mantienen la vigilancia sobre los indicadores de eficacia y mejora del centro. Son importantes los datos, los resultados y la comparación con otros centros para garantizar que se sigue el camino de la mejora.
- **Paciencia.** Desarrolla la virtud de la paciencia por la espera del refuerzo y la gratificación. Sabe que la política de usar y tirar está reñida con la consecución de resultados y la mejora perdurables y el aprendizaje profundo.
- **Transparencia.** El liderazgo sostenible muestra el centro tal y como es. No se oculta tras datos maquillados o parciales de su centro. Comunica la verdad y hace partícipe a todos de ella para reflexionar y hacer análisis. El centro se abre a la participación y toda la información circula con fluidez. No hay verdades ocultas o a medias acerca de ningún tema.
- **Diseño.** El liderazgo sostenible provee de estructuras y tecnología a favor de las personas y no en su contra. Los controles, las plataformas informáticas, las unidades espacio-temporales para la coordinación, la burocracia asociada a la calificación, han de favorecer el trabajo y no convertirlo en un tiempo sin sentido. Ha de ser accesible y flexible.

También para López Yáñez (2012) es el liderazgo una dimensión organizativa que se presenta como crucial en los procesos de innovación. Para este autor, en los centros que sostienen la innovación el liderazgo es simbólico, político y favorece el aprendizaje:

- Es simbólico porque es sensible con la cultura o culturas del centro y es analítico en su comprensión; es también proactivo y contribuye a sostener la historia narrada de la organización.
- Es político porque reconoce y utiliza todas las fuentes y formas de poder que hay en la organización: relaciones de influencia en todas sus formas, autoridad reconocida en distintos ámbitos, etc. Es un liderazgo que no divide ideológicamente porque basa sus acciones sobre la identidad del centro y es distribuido porque gestiona el conocimiento organizativo y habilita a otros líderes.
- Por último, es un liderazgo enfocado al aprendizaje individual y organizativo porque se crea cohesión a partir de las iniciativas, crea contextos para la colaboración y favorece mecanismos, espacios y tiempos para hacer y aprender.

Un aspecto central cuando se analiza el liderazgo para la sostenibilidad de la innovación y la mejora, y que ya se ha señalado aquí por su relevancia en varias ocasiones, es el liderazgo distribuido. López Yáñez y Lavié (2010) observan que la relación teórica y empírica entre el liderazgo y la innovación se orienta, sin duda, hacia el liderazgo distribuido, aunque reconocen que es un campo en el que se ha teorizado abundantemente, pero en el que el desarrollo empírico es aún insuficiente y es necesario indagar cuáles son los procesos

mediante los que se distribuye el liderazgo, cómo se configura esa distribución, o bajo qué condiciones es más adecuado distribuir el liderazgo.

González (2011) nos advierte de cómo el concepto de liderazgo distribuido se ha utilizado para nombrar, entre otros, tanto el liderazgo del profesor como el liderazgo democrático o el disperso, pero la que sí es común es la idea de que, en los centros escolares, el liderazgo no radica, en solitario, en una persona. A partir de aquí, esta autora, traza dos acepciones bien distintas y clarificadoras acerca de lo que significa el liderazgo distribuido:

- La primera de estas acepciones se centra en una cuestión de suma de liderazgos. Así, el liderazgo distribuido es la adición de iniciativas e influencias de varias personas en la organización, es decir, compartir y repartir la responsabilidad del funcionamiento del centro. Como indica la autora, podría afirmarse que tal y como están estructurados nuestros centros educativos y las posibilidades que se da a la participación formal, el liderazgo está formalmente distribuido.
- La segunda acepción, que es la que realmente tiene interés para los procesos de sostenibilidad de la mejora, se refiere al liderazgo distribuido como aquel que nombra la acción que converge cuando “se reúnen capacidades, conocimientos, experiencia práctica y perspectivas de los miembros de la organización con vistas a resolver tareas complejas, que requieren recursos y plantean exigencias mayores que la capacidad de cualquier individuo o individuos aislados” (p.178).

Es evidente, por tanto, que el liderazgo distribuido necesita de una estructura organizativa que lo favorezca, pero es necesario avanzar en el conocimiento y la acción colectivos para que se generen procesos de

innovación y mejora sostenibles dirigidos al aprendizaje profundo de todo el alumnado.

González (2011) analiza la dirección educativa desde el liderazgo distribuido y concluye que “la dirección educativa del centro habría de ser llevada a cabo con los demás miembros cuyo conocimiento y experiencia es fundamental” (p.180), de suerte que la distribución del conocimiento necesario para encarar procesos de mejora hace necesario el desarrollo de modelos de liderazgo distribuido. Por este motivo, propone dos ejes sobre los que debe pivotar la dirección educativa:

- Propiciar y generar las condiciones para que se puedan acordar los principios y propósitos que darán cohesión al centro.
- Modular los procesos y condiciones organizativas para que esos acuerdos que dan consistencia al centro se puedan llevar a la práctica.

En este segundo eje es clave, como condición organizativa, la colaboración profesional y lograr que esta sea un compromiso colectivo.

Así, para González (2011), en los procesos de mejora, la dirección es un aspecto central:

El reto para el director o directora es alimentar, canalizar y velar por la conexión entre las relaciones de colaboración profesional, los propósitos y las acciones de mejora que se emprendan. La confianza, el compartir poder, la colegialidad y el respeto mutuo juegan, sin duda, un papel decisivo en ello (p.183).

Por otro lado, el *liderazgo para el aprendizaje* (MacBeath, 2015) es una opción de análisis que está presente y con fuerza en los últimos acercamientos a este proceso organizativo. En esta línea, Bolívar (2010), que sitúa en un lugar preferente el liderazgo distribuido para la mejora escolar y el aprendizaje de los

estudiantes, también realiza una amplia revisión de lo que ha sido la investigación sobre liderazgo y concluye que es la dimensión transformacional sobre una cultura establecida la que hace que se genere el liderazgo educativo. Para este autor, *el liderazgo para el aprendizaje* ha hecho confluir las dimensiones transformacionales del liderazgo, orientadas a reorganizar y *reculturar* la organización, con el liderazgo instruccional o pedagógico, orientado hacia la calidad de la educación que se ofrece. De esta forma, el liderazgo para el aprendizaje refiere la esencia del liderazgo escolar.

Este mismo autor, repasa los principios que el liderazgo para el aprendizaje implica en la práctica y menciona los cinco principios propuestos por MacBeath y Dempster (citados en Bolívar, 2010):

- Centrarse en el aprendizaje como actividad.
- Crear condiciones favorables para el aprendizaje.
- Promover el diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje.
- Compartir el liderazgo.
- La responsabilidad en común por los resultados.

De la misma forma, a partir de las investigaciones de Robinson, Hohepa y Lloyd (citados en Bolívar, 2010, p.84), sintetiza las prácticas eficaces de liderazgo y su significado:

- *Establecimiento de metas y expectativas.* Establecer metas importantes y mensurables del aprendizaje, comunicarlas de manera clara, involucrar al personal en el proceso de manera que se consiga claridad y consenso sobre las metas.

- *Obtención y asignación de recursos de manera estratégica.* Situar como meta prioritaria los recursos: personas, medios y tiempo. Claridad acerca de los recursos que no se están obteniendo, enfoque coherente y conjunto del mejoramiento escolar, capacidades críticas para obtener recursos.
- *Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo.* Implicación directa en el apoyo y evaluación de la enseñanza, mediante las visitas regulares a las aulas y proporcionar *feedback* formativos y sumativos al profesorado. Poner el foco en la calidad de la enseñanza, en particular en el aprendizaje. Coherencia y alineación entre clases, cursos y diferentes escuelas.
- *Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado.* Liderazgo que no solo promueve, sino que participa directamente con el profesorado en el desarrollo profesional formal e informal. Mayor pericia en el liderazgo implica mayor influencia.
- *Asegurar un entorno ordenado y de apoyo.* Proteger el tiempo para la enseñanza y el aprendizaje, al reducir presiones externas e interrupciones, con un entorno ordenado dentro y fuera del aula. Relaciones de confianza y normas que apoyan el compromiso.

Aunque este es un asunto en el que no vamos a profundizar más, lo cierto es que son muchos los trabajos en los que se indaga acerca de los perfiles del liderazgo educativo, su configuración y las competencias y las prácticas que ha de desarrollar (Bolívar, 2011; Teixidó, 2008; Pont, Nusche, y Moorman, 2009; Campo, 2010; González, 2011; Beauchamp y Parson, 2014;

López Yáñez, García, Oliva, Moreta, y Bellerin, 2014a; López Yáñez, Perera, Bajarano, Del Pozo, y Budia, 2014b; Murillo, 2015).

En resumen, los centros escolares hoy no necesitan líderes solitarios que los conduzcan hacia la mejora y la innovación; antes bien, se requiere un liderazgo educativo distribuido y una comunidad profesional en la que el colectivo docente ejerza su liderazgo y donde el énfasis se sitúe en el aprendizaje para todo el alumnado.

1.2.4. La Cultura y el clima organizativos

Para unos, la cultura y el clima de una organización van de la mano y, aunque el foco de los estudios organizativos ha ido variando, se asume que la cultura es uno de los elementos que configuran el clima social del centro. El clima organizativo es una referencia más global que incorpora la dimensión cultura. Fue el movimiento de escuelas eficaces el que primero centró su atención en el clima y la cultura de la organización escolar (Antúnez, 1993). Para otros, la cultura es una dimensión organizativa más extensa en la que el clima sería un elemento esencial (Peiró, 1990; Martín, 2000). En cambio, para Gairín (1996), clima y cultura son dos caras de una misma realidad.

Chiang, Martín y Núñez (2010) adoptan una postura intermedia que, a la vista de los desacuerdos, nos parece oportuna: el clima y la cultura son constructos multidimensionales que comparten rasgos de complejidad y cuyo análisis ha de ser general e integrador de la vida de la organización, ya que tanto el uno como el otro intentan identificar el ambiente que influye a las personas. La cultura es el conjunto de creencias compartidas; y el clima, las percepciones compartidas. Estos autores plantean la pregunta de si la cultura

determina el clima o viceversa; y aquí es donde aparecen, como ya hemos comentado en el párrafo anterior, unas posturas y las contrarias, porque si bien para unos es la cultura el constructo general en el que habría que incluir el clima, para otros, sin embargo, sería el clima el constructo general. Martín-Moreno (2007) sugiere que el clima escolar se identifica sobre todo con el ambiente físico, social y académico del centro y, por lo tanto, es más fácil de cambiar que la cultura.

Tan complicado es definir qué se entiende por *clima organizativo* que se han dado propuestas de definición no solo variadas sino hasta antagónicas; y lo mismo sucede con los elementos o variables que lo determinan (Hernández, Méndez, y Contreras, 2014). Desde esta certeza, autores como Zabalza (1996) y Martín (2000) destacan: es un concepto multidimensional, se trata de una percepción individual, se define de manera colectiva, encarna la personalidad del centro, permanece en el tiempo y, de forma relevante, afecta a los resultados de la organización en su sentido más amplio.

En este caso, lo que nos interesa señalar es el papel determinante que desempeña el clima escolar en el aprendizaje de la organización escolar y, por tanto, en el sostén de la innovación y la mejora. Así, desde este punto de vista, Martín (2000), a partir de un trabajo de revisión amplio del concepto y estudios sobre clima, propone una serie de elementos que inciden en el dinamismo y el desarrollo organizativo. Así es como las define:

Tabla 7

Claves de un clima facilitador del aprendizaje de las organizaciones. Elaborado a partir de Martín (2000, p.115)

Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Grado en que se produce la comunicación entre las personas y los grupos. - Traslado de información interna y externa dentro de cada sector y entre sectores. - Rapidez y agilidad en el traslado de información. - Respeto entre los miembros. - Grado de aceptación de propuestas formuladas en los distintos ámbitos. - Utilidad y funcionalidad de las normas que inciden en la comunicación. - Incidencia de los espacios y horarios del centro en la comunicación.
Participación	<ul style="list-style-type: none"> - Grado en que el profesorado y otros miembros del centro participan en las actividades del centro y unidades organizativas. - Grado en que el profesorado propicia la participación de compañeros madres-padres y alumnado. - Grado en que se forman grupos formales e informales y cómo actúan respecto a las actividades del centro. - Nivel de trabajo en equipo, cómo se producen las reuniones. Grado de formación del profesorado y frecuencia de las reuniones. - Grado de coordinación externa e interna del centro.
Motivación	<ul style="list-style-type: none"> - Grado de motivación del profesorado en el centro. - Grado de satisfacción del profesorado. - Grado de reconocimiento del trabajo. - Percepción del prestigio profesional. Grado en que se valora su profesionalidad. - Grado de autonomía en el centro.
Confianza	<ul style="list-style-type: none"> - Grado de confianza que el profesorado percibe en el centro. - Grado de sinceridad en las relaciones entre los miembros de la comunidad.

Planificación	<ul style="list-style-type: none"> - Entendida como estrategia que reduce incertidumbres y resuelve problemas y como base de la acción. - Definición del centro educativo, ámbito organizativo y de funcionamiento, ámbito pedagógico –didáctico...
Liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> - Visión de función compartida, colegiada y colaborativa.
Creatividad	<ul style="list-style-type: none"> - La creatividad ligada al aprendizaje de la organización, de adaptarse y explorar nuevas posibilidades. - Capacidad de de integrar los cambios que se producen en el entorno social y educativo - Capacidad de adaptación, innovación y cambio.

Así mismo, Murillo y Becerra (2009), estudiando el clima escolar en estrecha relación con el malestar/bienestar docente, analizaron algunos de los aspectos que podrían influir en su conformación. Sobre todo:

- La estructura de los centros escolares favorece o dificulta la integración y las relaciones entre docentes en tanto que dan sostén a la comunicación, las relaciones y vinculan significados de la organización.
- La cultura y el clima del centro fluctúan a la par, interaccionan. Mientras que el clima permite asumir la identidad colectiva, la cultura, por su parte, mediatiza las percepciones que se tienen sobre el comportamiento de los miembros de la organización.
- El clima organizativo se ve influenciado por las creencias que, acerca de la organización, la innovación y el cambio, tienen quienes ejercen procesos de liderazgo.
- El malestar docente producido por la sobrecarga de tareas, la escasez de tiempo para realizar un buen trabajo, la desprofesionalización, el

cansancio emocional o la baja realización profesional intervienen, sin duda, en la configuración del clima de la organización escolar.

En su estudio acerca de cómo se define el clima escolar desde las percepciones de directivos, docentes y alumnado, destacan ambos investigadores que los significados que ofrecen los directivos y docentes vinculan el clima escolar a las relaciones interpersonales en el centro y los estructuran en tres aspectos fundamentales:

- Elementos institucionales, en los que destacan la influencia del tipo de liderazgo, los procesos comunicativos y otros como el nivel de organización, o la claridad en normas metas y funciones.
- Elementos propios del rol profesional, en los que destacan como elementos clave del clima la responsabilidad y el compromiso, y otros como la vocación, el profesionalismo, o las capacidades y el conocimiento.
- Elementos propios de la persona, que se concretan en aquellos que son de tipo afectivo (la empatía, como el más destacado, la confianza y la calidez) y los que son de tipo conductual (en los que aparece como más relevante el respeto, además de la tolerancia y la solidaridad).

Queremos también destacar, aun cuando este estudio se realiza en el contexto de las escuelas chilenas, los elementos obstaculizadores del clima escolar que se señalan, por lo que aportan para el análisis de las posibilidades de innovación y mejora de la escuela. Así, como elementos que bloquean el clima organizativo aparecen el estilo autoritario de liderazgo, la escasez de tiempo, la sobrecarga de tareas y los bajos sueldos.

De lo que no cabe duda es de que el clima organizativo de la escuela se define sobre las percepciones que se generan y comparten a partir del sistema de relaciones que da vida al centro, y que estas influyen de manera incuestionable en las posibilidades para el compromiso con la innovación (Zabalza y Zabalza, 2012).

Por otro lado, referirse a la cultura organizativa es apelar al conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social:

Son las tradiciones, las costumbres, las rutinas, los rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir la escuela. Condiciona claramente el tipo de vida que en la escuela se desarrolla y refuerza la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar. (Pérez Gómez, 1998, p.127)

Fullan y Hargreaves (1997) consideraron la cultura del centro como una de las variables más potentes que inciden en la enseñanza y el aprendizaje y, por tanto, en los procesos de innovación y mejora. Ya es clásica su tipología de las culturas escolares: individualidad, colaboración, balcanización y colegialidad forzada.

Por su parte, González (2003) indica que, cuando hablamos de la cultura que se genera en un centro escolar, estamos haciendo referencia:

al conjunto de supuestos, creencias, valores, normas implícitas, rutinas y formas de hacer que se van construyendo socialmente en la organización y que subyacen a lo que se piensa y se hace en el centro, así como a sus traducciones prácticas y más concretas. (p.170)

A pesar de que la definición parece estar muy clara, González (2003) nos recuerda que no existe una conceptualización aceptada de forma general y, por lo tanto, a veces no es fácil hablar de la cultura del centro escolar, ya que tal concepto amalgama una pluralidad de aspectos a veces casi inasibles, a

veces paradójicos: desde creencias, expectativas, valores y significados profundamente arraigados y en general compartidos o reglas no escritas hasta un estilo propio de operar en el centro.

Esta autora también nos explica lo que ha supuesto la consideración de la dimensión cultural de las organizaciones:

- Por un lado, la cultura organizativa se ha utilizado como metáfora (la organización es una cultura) para explicar cómo el centro escolar se va construyendo socialmente y en él se van instalando ciertos valores, creencias, supuestos y modos de hacer que le dan sentido y están implícitos en su funcionamiento.
- Por otro, se entiende como una variable (la organización *tiene* una cultura) que puede ser gestionada para lograr una mayor eficacia y productividad en la organización. Esta sería la posición del movimiento de escuelas eficaces o de la gestión de la calidad total.

Continuamos con González (2003) para insistir tanto en la idea de que el entramado cultural en los centros no es homogéneo como en que, a menudo, se trata la cultura organizativa como si fuese una dimensión coherente, compacta y unívoca, cuando en realidad se manifiesta débil, contradictoria, fragmentada y con diferencias en las percepciones, las manifestaciones y las experiencias de las personas y los grupos. Por eso, “es cuando menos simplista hablar únicamente de los valores e interpretaciones compartidos por los miembros, las conductas sobre las que existe acuerdo, el lenguaje común, el consenso y, en general, la armonía cultural en el centro escolar” (p.180). Por consiguiente, el hecho de que exista una cultura compartida en un centro no garantiza, por sí misma, su correcto funcionamiento; y es que “las culturas

organizativas o sus subculturas, pueden ser disfuncionales o tóxicas” (p.182). De modo similar se expresan López Yáñez y Sánchez (2004) cuando indican que la cultura es un concepto que ha de explicar ambos fenómenos: la cultura puede verse como lo que une y también como lo que separa.

En cuanto al cambio educativo en relación con la cultura organizativa, López Yáñez y Sánchez (2000) aportan que es el enfoque interpretativo el que analiza los centros escolares como generadores de cultura, y esta perspectiva conlleva una *concepción múltiple* sobre la organización escolar:

1. *Como un conjunto de normas sociales y esquemas de pensamiento contruidos socialmente a lo largo de un proceso histórico y a partir de la interacción entre los miembros de la organización y de estos con su contexto.* Así, el interés se focaliza sobre aspectos como la cultura, la historia institucional, la comunicación o la relación institución-contexto social.
2. *Como una red de relaciones de poder.* Esta concepción supone analizar el poder como un sistema global, como una estructura paralela e informal que interviene más allá del sistema formal de autoridad, aunque ambos interactúan.
3. *Como sistemas en permanente transformación.* Esta es la concepción que analiza las dinámicas de cambio que actúan y que configuran de una determinada manera a cada institución en particular.

Esta concepción múltiple implica:

Una concepción de las organizaciones como sistemas abiertos, con una compleja dinámica social que se autoorganiza en redes paralelas a la estructura formal: redes de comunicación entre las personas y los grupos; redes culturales o universos de significados compartidos; redes de poder y de

influencia. Sobre estas redes, las organizaciones educativas construyen su identidad y la transforman y construyen nuevas identidades en un proceso que no se detiene y cuyas reglas hemos de comprender. (López Yáñez y Sánchez, 2000, p.298)

Posteriormente, López Yáñez y Sánchez (2004) nos acercan a los efectos de la cultura sobre la organización y aluden a ella:

- Como un mecanismo que reduce la complejidad y la incertidumbre, puesto que hace más previsible el funcionamiento y el devenir de los acontecimientos.
- Como mecanismo de cohesión, ya que proporciona identidad.
- Como filtro para las innovaciones, y así indican que “La cultura se constituye como una barrera protectora de la identidad de la organización que dificulta o incluso impide los cambios que se juzgan como ajenos o incompatibles con dicha identidad” (p.132).

En este mismo trabajo plantean, en relación con el cambio y la innovación, que para desarrollar procesos de cambio más ajustados a la realidad y a los contextos y para identificar los elementos organizativos que oponen resistencia al cambio, es conveniente conocer los elementos de la cultura escolar.

Así mismo, López Yáñez y Sánchez (2010), siguiendo a Bolívar (2000), apuestan por sugerir que “es la cultura la verdadera estructura de una organización” (p.95), cuestión que nos parece especialmente relevante porque se le proporciona a la dimensión cultural un alto valor para dar y quitar posibilidades de acción a la organización. Por ese motivo, subrayan que la cultura es una estructura “en la medida en que actúa como mecanismo que orienta a la gente hacia ciertas direcciones y no hacia otras” (p.95).

López Yáñez y Sánchez (2010) y López Yáñez, Sánchez, y Altopiedi (2011), en las conclusiones del análisis que realizan en tres de los centros que participaron en el proyecto de investigación dirigido por López Yáñez (2005-2008) y con el que nuestra investigación está muy relacionada, ponen de manifiesto el efecto de la cultura organizativa sobre la sostenibilidad de los procesos de mejora. Mientras que en uno de estos centros la cultura fragmentada ponía obstáculos para el desarrollo de un proyecto colectivo, en los otros dos centros, en cambio, su cultura cohesionada favorecía que el proyecto se erigiese como el núcleo del funcionamiento del centro. Así pues, fundamentan la idea de que “contar con un proyecto de centro en el que se exprese la cultura institucional marca la diferencia por lo que se refiere a la posibilidad de sostener procesos de cambio a lo largo del tiempo” (p.125).

De estos centros que sostenían la mejora, los investigadores destacaron: su orientación hacia el consenso con las ideas que daban sentido al proyecto; la creación de un sustrato conformado por los valores y significados compartidos; y, en definitiva, el clima de confianza y apoyo entre el profesorado. Por lo demás, resaltaron particularmente, para la sostenibilidad de la innovación, lo que denominan “culturas del cuidado” y que definen como “aquellas que prestan la máxima atención a la integración de todos los colectivos en la dinámica del centro y negocian los objetivos con la mirada puesta en garantizar un ambiente favorable para el trabajo y la convivencia” (p.125).

Otra cuestión relevante que plantean en relación con los aspectos de la cultura organizativa en estos centros, es que los que han conseguido más cohesión social son los que han apelado a la colaboración, al compromiso y a

la profesionalidad del profesorado en torno a las circunstancias difíciles del contexto del centro. Estos centros han podido constituirse como comunidades profesionales a partir de la identidad del centro definida por la atención a esas circunstancias difíciles (Altopiedi y López Jiménez, 2010). En el otro lado, estarían los centros que han intentado buscar la cohesión en torno a un modelo pedagógico y, en este caso, el profesorado no respondió afianzando su compromiso de forma evidente con el proyecto.

Una línea de estudio especialmente interesante, vinculada con la cultura y su papel como motor para el cambio y la sostenibilidad de la innovación, es la que analiza a los centros que han definido su identidad desde el trabajo en contextos difíciles (Harris, 2006; Altopiedi y López Jiménez, 2010; Altopiedi y Murillo, 2010). En algunos centros, las dificultades asociadas a las circunstancias difíciles, en lugar de generar impotencia y falta de implicación, genera justo lo opuesto: son las dificultades las que definen las señas de identidad que les proporciona la fuerza para iniciar y sostener el camino hacia la mejora. El compromiso del profesorado, la confianza y la cultura del cuidado son el fundamento de su trabajo como comunidad profesional y de aprendizaje. En estos centros, los procesos de liderazgo son fundamentales para general el proyecto colectivo enfocado hacia el alumnado y el compromiso del profesorado (Arencibia, Comini, y Nogales, 2008). Desde el movimiento de las escuelas como comunidades de aprendizaje se pone en acción ese impulso que surge del reconocimiento de las dificultades por las que pasa el alumnado y del compromiso, fundamentalmente del profesorado, aunque también de la comunidad educativa, por mejorar el aprendizaje del alumnado en los centros que trabajan en contextos difíciles (Ainscow y West, 2008).

Sepúlveda y Murillo (2012) indagaron acerca de cómo se desarrolla una *cultura de mejora* en los centros investigando el origen de los procesos de mejora en cinco escuelas chilenas que iniciaron proyectos. Estudiar los comienzos permite analizar cuál ha sido el desencadenante que ha logrado el compromiso colectivo y la implicación para iniciar el cambio, es decir, las metas culturales. En sus conclusiones destacan que en los centros mejorados el proyecto fue asumido como propio por el profesorado, y este compromiso está en los comienzos, en su desarrollo, en los logros y en las dificultades que han atravesado. Se evidenció la responsabilidad compartida, las metas consensuadas y el liderazgo centrado en la mejora. Así, compartir las metas culturales permitió que el profesorado adaptase la estructura organizativa y le diera un uso creativo que facilitara el logro de los objetivos. En cambio, en los centros que se estancaron, la mejora se vivió como una imposición y no logró la identificación del profesorado.

Estos autores relacionan sus resultados con el Marco de Mejora de la Eficacia Escolar (Murillo, 2011) y refrendan los siguientes elementos: la necesidad de una presión interna para el cambio, el papel de la dirección, el compromiso de los docentes, el clima, la existencia de apoyos externos y la historia de mejora. Aunque el elemento con menos evidencias fue la “disposición del profesorado para continuar aprendiendo, para convertirse en una comunidad profesional de aprendizaje” (Sepúlveda y Murillo, 2012, p.20). Este último aspecto nos llama especialmente la atención, porque lo cierto es que ya eran una comunidad de aprendizaje, aunque no se calificasen a sí mismos de esta forma.

El análisis de la cultura organizativa en relación con la innovación lo que sí ha puesto claramente de manifiesto, y respalda, es la idea de que la innovación y la mejora en los centros pasa por ellos mismos, es decir, que buscar fórmulas que convengan a todos los centros, o pautas y protocolos que guíen la mejora, no tiene sostén. Como ya nos indicaba Bolívar hace un tiempo:

Con una evidente desilusión ante los cambios y reformas promovidos externamente, por la evidencia constatada desde los setenta sobre cómo acababan en sistemáticos desengaños, el centro como organización se ha convertido en la última esperanza de mejora de la educación. (1999b, p. 216)

En esta idea también abundan Marcelo y Estebaranz (1999) cuando revisan los procesos de cambio en la escuela desde la cultura como dilema: “Las escuelas, como organizaciones, deben aprender para mejorar, aprender para transformar” (p. 57). Así lo expresaba a su manera Fullan (2002) cuando repasaba el significado del cambio educativo a lo largo de su carrera: “La profesión de enseñar debe ser muy distinta al pasado, y que las escuelas, tal y como las conocemos, deben transformarse tanto que apenas lleguemos a reconocerlas” (p. 13).

1.2.5. El profesorado, sus condiciones de trabajo y la mejora escolar: las comunidades de aprendizaje profesional

La mejora del aprendizaje y de los centros escolares es inseparable del trabajo que realiza el profesorado, de las condiciones en las que lo hace, de su compromiso y motivación y de sus capacidades (Bolívar, 2011).

El compromiso del profesorado es un tema recurrente si se analizan las condiciones para la mejora sostenible de la escuela. Pero, obviamente, no se trata de apostar sin más a esta carta como una nueva forma de presión al profesorado y de rebajar las responsabilidades de las políticas educativas. Centrar la atención en el compromiso del profesorado es del todo controvertido; más todavía: es una cuestión que puede ser malinterpretada y manipulada desde el ámbito político para desplazar fácilmente responsabilidades al profesorado y a los centros apelando a la autonomía basada en la rendición de cuentas.

No habrá ni una sola perspectiva desde la que el “compromiso” no se haya abordado. Se ha estudiado en relación con la identidad profesional, los ciclos de vida profesional, el desarrollo profesional, el bienestar profesional, los factores con los que interactúa, etc. (Huberman, 1999; Fullan, 2003; Bolívar, 2006; 2010c; Day, 2005; 2006; Esteve, 2009; Marcelo y Vaillant, 2009; Zabalza y Zabalza, 2012b; Bisquerra, 2013; Day y Gu, 2012; Hargreaves y Fullan, 2014).

Bolívar (2010c), en su exhaustivo sondeo, sitúa inequívocamente el compromiso de los profesores del lado de la mejora. Pero, si por una parte ubica en el centro y la profesionalización docente dicha mejora, por la otra, en cambio, censura el sesgo ideológico de las supuestamente neutrales políticas educativas. “La lógica del compromiso versus la lógica del control”, afirma; y añade: “el dilema actual es si se debe acentuar la presión (por ejemplo a través de la *accountability*) o, en su lugar, priorizar el compromiso con políticas de autonomía, colaboración y gestión basada en la escuela” (p. 24). Así pues, de acuerdo con Day y otros, advierte de que el compromiso se ve seriamente

afectado por el apremio por los resultados. En su análisis y repaso a la investigación apunta que una de las claves está en cómo organizar las escuelas para que los profesores y profesoras podamos desarrollar el compromiso con el aprendizaje sobre nuestras decisiones y consensos, la participación, la gestión del centro, etc. En sus palabras:

en lugar de limitarnos a declarar cómo el profesorado podría comprometerse, dentro de la actual organización de las escuelas y del trabajo docente, la verdadera cuestión sería -al revés- cómo reestructurar las escuelas para que promuevan los papeles y funciones que deseamos. (p. 25)

Day y Gu (2012), que han estudiado, a partir de los resultados de numerosas investigaciones propias y de otros autores, el compromiso en relación con las fases de la vida profesional del profesorado, lo señalan como un elemento clave en el progreso y en el rendimiento del alumnado. Para estos autores, la expresión del compromiso se inscribe en el sentido de vocación y de atención del profesorado, pero ese sentido aumenta o disminuye según la capacidad individual para dominar diferentes condiciones de trabajo y de vida (entre estas, las políticas externas que aumentan la carga de trabajo o la rendición de cuentas) que influyen en su autoeficacia (la creencia de que están desempeñando un papel determinante en la vida de su alumnado), en su compromiso y en su capacidad para enseñar. Sin embargo, Day y Gu también evidencian cómo las culturas escolares que favorecen su desarrollo profesional, su sentido de pertenencia, de bienestar y de logro pueden templar esas influencias; aunque también es clave aquí el papel del liderazgo que genere y construya confianza, que es la esencia del liderazgo distribuido.

En su análisis del compromiso incorporan el componente emocional (también foco de atención para Hargreaves 2003; Fullan, 2003) y la resiliencia

(capacidad para sobreponerse a la adversidad y seguir proyectando y comprometido con su futuro), cualidad del todo imprescindible y necesaria, entienden, para la profesión. El origen y el mantenimiento de la resiliencia durante el ciclo de vida profesional vienen muy determinados por la fuerza de la vocación de cada docente, la de aquellos con quienes comparte su trabajo y, sin duda, también por la resiliencia colectiva de la organización.

Desde este punto de vista, para estos autores es necesario estudiar:

Si las exigencias y retos que pesan sobre los docentes que trabajan en diferentes contextos y están en distintas fases de su vida profesional han debilitado su sentido de compromiso y, más importante aún, de qué modo pueden promoverse, desarrollarse y mantenerse, con el tiempo y en diferentes contextos, su resiliencia y, en último término, su compromiso, su autoeficacia y su bienestar. (p.186)

Hargreaves y Fullan (2014), de nuevo a partir de un amplio número de investigaciones, también profundizan en el compromiso y en cómo está marcado por lo que sucede en la vida y el trabajo del profesorado, “es un estado emocional así como un valor ético. Es propósito más vocación y dirección” (p.88). Así, unen el compromiso a la pasión y a las causas éticas, pero asociado a las experiencias de éxito, a la maestría. Lo uno va con lo otro. La capacidad y el compromiso van de la mano. Por eso mismo, se preguntan igualmente acerca de cómo se sustentan y renuevan los compromisos de los maestros y maestras con su trabajo. Para ellos, la respuesta fácil sería indicar que con incentivos y premios, pero su análisis de evidencias señala otros factores:

- La etapa de su trayectoria profesional. La efectividad alcanza sus mejores momentos entre los 8 y los 23 años de experiencia profesional.

- Dirección. Una buena dirección (definida en términos de “clara visión”, comprometidos y presentes, abiertos y accesibles, confianza en los docentes, preocupación por las personas) ayuda a sostener el compromiso.
- Colegas. Los compañeros en el centro son fundamentales para mantener el compromiso. Se es mejor docente cuando se cuenta con compañeros y compañeras capaces y dispuestos para el trabajo en equipo.
- Volumen de trabajo y política. Este es un problema con mucha importancia para quienes ven disminuir su compromiso y perciben que no tienen tiempo para su aprendizaje y reflexión: gran volumen de trabajo, exceso de papeleo, demasiada normativa, formación centrada en el interés de la administración...

De esta forma, plantean el *capital profesional* como “la capacidad y el compromiso que se desarrolla de forma constante, y que se aplica y perfecciona con los compañeros, en la escuela y fuera de ella” (p.104). Y por entender el capital profesional como un asunto absolutamente clave, llaman a “el desarrollo sistemático y la integración de tres tipos de capital –humano, social y decisorio– en la profesión docente” (p.18).

- El *capital humano* se refiere al desarrollo del conocimiento y las destrezas que son necesarias para la profesión, es el talento individual;
- el *capital social* lo sitúan como la variable esencial que define la innovación con éxito, y se identifica con cómo las personas en interacción accedemos en mejores condiciones al conocimiento. El

- capital social da acceso al capital humano de las otras personas, pues se refiere al conocimiento colectivo que se genera trabajando juntos;
- y el *capital decisorio*, que se adquiere simultáneamente gracias a la reflexión pero también a la experiencia (y del que forma parte sustantiva el capital social), alude a la esencia del profesionalismo, a tener criterio profesional, a la capacidad de juicio e, inevitablemente, a la capacidad para tomar decisiones en situaciones de incertidumbre más allá de la norma.

El capital profesional se torna así en un concepto crucial para desarrollar al máximo las posibilidades de mejora del aprendizaje del profesorado, del alumnado, de la escuela y el sistema en su conjunto, desde el compromiso y la responsabilidad colectivos.

Retomaremos más adelante las propuestas de trabajo desde el marco del capital profesional.

Volvemos ahora al comienzo de este epígrafe cuando indicábamos que buscar pautas de análisis para la sostenibilidad de la mejora en los centros escolares requiere que nos ocupemos de las condiciones de trabajo del profesorado, las cuales, sin duda, han de considerarse intrínsecamente ligadas al aprendizaje del alumnado.

El profesor Escudero (2011a) repasa y pone en evidencia cuáles han sido los principales cambios que se han producido en la profesión en los últimos años, ya que cambian las demandas a la profesión y las condiciones de trabajo, y muestra cuál es el nuevo perfil o modelo para la profesión, que sintetiza citando a Nieto:

Un reto nada fácil, pero ineludible es el de inscribir la docencia en claves sociales y éticas, asumir valores e ideales directamente relacionados con la democracia, entender su profesión como una forma de contribuir a relacionar la escuela, el currículo y la enseñanza con la justicia social, la igualdad, la lucha contra cualquier género de discriminación. (citado en Escudero, 2011a, p.101)

A partir de su primer análisis propone un dilema tan urgente como apasionante: ¿forma parte todo esto de la retórica o es posible apostar por ese horizonte profesional, a pesar de ser enormemente complejo y de pertenecer, “hoy por hoy, a otro mundo” (p.101)? Y también se plantea otra difícil cuestión: ¿merecen ser vistas las condiciones de trabajo docente como condiciones del aprendizaje del alumnado? ¿pueden ser compatibles?

Además, Escudero (2011a) plantea un modelo de análisis de las condiciones del trabajo docente que, sin desconsiderar las condiciones estructurales y político-administrativas, se centra fundamentalmente en que los conocimientos, capacidades y actitudes docentes, así como su vivencia de la profesión y su desempeño, se relacionan de forma recíproca entre sí y con los aprendizajes del alumnado. La formación del profesorado es necesaria, pero también la práctica cotidiana de la enseñanza, los aprendizajes o los componentes y dinámicas que ocurren en el trabajo y, por supuesto, las relaciones que surgen ahí: son aspectos todos que garantizarán el éxito docente o, por el contrario, lo entorpecerán.

No obstante, en cuanto a las condiciones estructurales del trabajo del profesor, lo cierto es que el profesorado las percibe como un condicionante con mucho valor para el desarrollo profesional y para su implicación en las tareas docentes. De entre las condiciones estructurales nos interesa destacar el tiempo: hay o no hay tiempo. Como nos recuerda el profesor Gimeno (2008): “La planificación y la gestión de la educación se hace desde la perspectiva

física del tiempo; la realidad de los resultados de la misma no podrían ser entendidos si no vemos el tiempo de la educación como vivencia” (p.11).

La cuestión del tiempo ha llevado a Fullan (2002c) a hablar de la *retemporalización*, de la construcción de nuevos tiempos, para darle a este un sentido más beneficioso y favorecer el aprendizaje de la organización, del profesorado y del alumnado.

Adelman y Panton (2003) estudiaron durante cuatro años los efectos temporales de la reforma educativa sobre la vida profesional y personal de los docentes. Evidenciaron que, si las reformas tienen como fin último la mejora en el aprendizaje del alumnado, lo cierto es que el camino pasa por el aprendizaje de los docentes, cuando el tiempo a su disposición para ese aprendizaje de nuevas estrategias y contenidos es habitualmente escaso, inadecuado o inexistente. Los docentes manifestaban “fatigosas preocupaciones por la falta de tiempo, que afectan constantemente su compromiso y entusiasmo con el cambio” (p.148). Sus observaciones y conclusiones las encuadran en las siguientes vivencias problemáticas del tiempo en relación al cambio y la innovación:

- Tiempo para ser docente. Un problema relacionado con el tiempo que tienen muchos docentes para sostener la continuidad de la mejora escolar es el dilema que aparece cuando se extiende la definición de ser docente. Sus observaciones acerca de cómo influyen los sentimientos de culpa en la vida profesional de los docentes corroboran los obtenidos por Hargreaves y Tucker (citados en Adelman y Panton, 2003), quienes lo explican aludiendo a la presión de la cultura profesional que dificulta

que reconozcan algo tan elemental pero descorazonador como “que no pueden hacer todo al mismo tiempo y de manera excepcional”.

- Tiempo para compartir prácticas eficaces. El desarrollo de la innovación necesita de oportunidades y tiempo para familiarizarse y comprender su sentido. Requiere que el profesorado más comprometido con la innovación y su planificación pueda comunicar su práctica al resto; y esto, en la mayor parte de las ocasiones, implica valerse del tiempo personal de unos y otros.
- Tiempo para “vender” la innovación. Una vez que pasa la fase de implementación es cuando aumenta el número de personas que advierten la innovación y se interesan por ella. Ese tiempo es necesario. Por otro lado, surge también la necesidad de vencer la resistencia que puede provenir, por ejemplo, del alumnado (y sus familias), cuando se cuestiona la innovación y hay que convencer de que se está aprendiendo (lo que supone más tiempo, igualmente necesario).
- Tiempo para vigilar. En este caso se refiere el paso del tiempo como una dura prueba para el sostén de las mejoras, es decir, para “vigilar” la mejora. Es necesario incorporar tiempos para la evaluación de las nuevas condiciones que van surgiendo y adaptarse a ellas.

Gimeno (2008), desde su amplio análisis del tiempo escolar en todos sus ámbitos y, más en concreto, desde su estudio de las reivindicaciones acerca de la jornada continua, plantea conclusiones demoledoras con respecto a la reorganización del tiempo por razones de innovación. Como este propósito responde a intereses no educativos, en el caso del profesorado, favorece un sentido restringido y regresivo de la profesionalidad que deja fuera la función

educadora y el trabajo coordinado y se centra en la responsabilidad en las asignaturas y especialidades. Nos pone delante de un asunto muy controvertido: no tenemos tiempo para el ejercicio de muchas de nuestras tareas profesionales, pero ¿queremos tenerlo o los intereses corporativos van en otra dirección?

Para Serrano (2012), en la práctica educativa, la conciencia del tiempo individual/vivido del profesorado, y también del alumnado, se ve en ocasiones colonizada por el tiempo institucional; y así se va configurando mucha de la resistencia del profesorado al cambio y a la innovación impuestos administrativamente, que son interpretados como una coacción en su ciclo vital que le distancia de sí mismo.

Por otro lado, ligado al análisis de las condiciones de trabajo del profesorado, las *comunidades profesionales de aprendizaje* surgen como una oportunidad para fortalecer los centros escolares y revitalizarlos como espacios de desarrollo profesional, de ideas y proyectos compartidos, de relaciones profesionales fecundas que sirvan a los intereses del profesorado, del alumnado y de la sociedad (Escudero, 2011b). En la base de este planteamiento está la concepción de la escuela como espacio de cambio o la perspectiva de la colaboración para el desarrollo de la escuela y la formación del profesorado (Escudero, 1990; 1991).

Este mismo autor (Escudero, 2009) definió tres ejes que, a su juicio, dan sentido a una comunidad profesional de aprendizaje:

- La consolidación de las relaciones profesionales del profesorado en los centros.

- El trabajo conjunto para la investigación y la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje con el objetivo de favorecer el desarrollo profesional y el aprendizaje del profesorado en valores, concepciones y prácticas.
- Crear espacios y tiempos para *reculturar* la práctica docente en torno a proyectos de centro.

Las comunidades de aprendizaje profesional son comunidades de prácticas (Wenger, 2001), que se configuran como espacios de relaciones y sociabilización que dotan de sentido de identidad y pertenencia. Para este autor, son tres las dimensiones que conforman una comunidad de prácticas: el compromiso mutuo, una empresa colectiva y un repertorio de significados compartido. Desde su punto de vista, el aprendizaje basado en la participación dota de un enorme potencial a las organizaciones.

Para Fullan (2002b) las comunidades de aprendizaje son útiles para *reculturar* la profesión docente y para impulsar los procesos de cambio. En sus palabras: “La *reculturización* transforma los hábitos, habilidades y prácticas de los educadores hacia una comunidad profesional más amplia, centrada en lo que los estudiantes están aprendiendo y en qué acciones deberían llevarse a cabo para mejorar la situación” (Fullan, 2002c, p.12).

Giles y Hargreaves (2006) presentan las comunidades de aprendizaje profesional, además de como una táctica frente a la estandarización, como una estrategia que permite a los centros contrarrestar el desgaste asociado al cambio, por medio de la renovación de su cultura profesional, el liderazgo distribuido y la planificación en la sucesión del liderazgo.

Krichesky y Murillo (2011), a partir de una amplia revisión de la bibliografía al respecto, postulan que las comunidades profesionales de aprendizaje se presentan como una nueva perspectiva para afrontar el cambio y la innovación en la escuela y “es un buen ejemplo de cómo la comunidad escolar puede trabajar y aprender de manera conjunta para diseñar y sostener procesos de mejora eficaces” (p.66). En este trabajo compilatorio destacan algunas características esenciales para las comunidades profesionales de aprendizaje:

- Valores y visión compartida.
- Liderazgo distribuido.
- Aprendizaje individual y colectivo.
- Compartir la práctica profesional.
- Confianza, respeto y apoyo mutuo.
- Apertura, redes y alianzas.
- Responsabilidad colectiva.
- Condiciones para la colaboración.

Es evidente que estas características se enmarcan en el cambio cultural y estructural de los centros escolares (Bolívar, 2010c; Escudero, 2011b; Krichesky y Murillo, 2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje no se planifican con un protocolo o con la norma; surgen por predisposición, por interés, por necesidad, por compromiso... Por su parte, Louis (2008) nos advierte de la variedad de formas en las que emergen las comunidades profesionales y de su fragilidad. Las condiciones de trabajo del profesorado deben predisponer a que una estrategia como esta pueda surgir y sostenerse, pero el cambio de las condiciones estructurales marcadas por la administración

es una condición necesaria aunque no suficiente (Fullan, 2002c). El impulso está en cada centro, en su compromiso colectivo, en su identidad e incluso en su radicalidad. El papel de la administración es el de facilitar y apoyar dotando de posibilidades a los centros, permitiendo la flexibilidad y dando oportunidades para que el rediseño de los centros sostenga la mejora.

Al respecto, Krichesky y Murillo (2011) establecen los siguientes factores internos para impulsar y sostener las comunidades profesionales de aprendizaje:

- Fomentar una cultura de colaboración.
- Impulsar una reestructuración organizativa.
- Favorecer el liderazgo docente.
- Generar un clima escolar propicio.
- Repensar la dirección escolar.

Desde las comunidades profesionales de aprendizaje, la innovación sería un proceso participativo y no un proceso permitido (Fullan, 2002c). No se diseña. Se construye desde el aprendizaje participativo.

Volvemos ahora con Hargreaves y Fullan (2014) y al *capital profesional*: la estrategia de empoderamiento del profesorado, de mejora de la profesión docente, de generar la responsabilidad profesional colectiva, de mejora del aprendizaje y de propagar la innovación. Aquí es donde se encuentran las comunidades profesionales de aprendizaje y el citado capital profesional. Así, en ellas las mejoras colaborativas están documentadas y son conducidas por el criterio colectivo y activadas por el diálogo profesional maduro y atrevido sobre la experiencia práctica eficaz y también por el fracaso. En tales comunidades se pone a funcionar el capital profesional.

Estos autores advierten de que las comunidades profesionales de aprendizaje necesitan de un diseño para ser eficientes: los tiempos adecuados, las reuniones con propósitos consensuados y como espacios de aprendizaje... Las culturas profesionales han de poseer autonomía colectiva, transparencia y responsabilidad, en torno a las cuales deben organizarse. También advierten de cómo la colegialidad artificiosa (la burocratizada desde la administración) y la dirigida (la planificada como punto de partida para propiciar el verdadero trabajo conjunto) enmascaran a las auténticas comunidades profesionales de aprendizaje. La cultura colaborativa necesita de la lentitud, del trabajo paciente y mucho del trabajo informal para generar confianza y relaciones. Las prisas, la imposición y la falta de compromiso por mejorar las relaciones la imposibilitan.

En su revisión de ejemplos prácticos, investigaciones, políticas educativas, etc. han identificado los obstáculos:

escasa inversión en capacidad personal y colectiva, interés personal divisorio y autoprotección, culturas tóxicas de individualismo y aislamiento, dinámicas de colegialidad artificiosa y sistemas de compensación con tácticas de divide y vencerás, medidas políticas a corto plazo y pura inercia. (p.176)

La concepción de la escuela como comunidad profesional no será la panacea y el infalible remedio a los problemas de la educación, pero es un camino firme hacia la escuela centrada en el aprendizaje del alumnado y permitiría así mismo un cambio esencial en la interpretación de la escuela como organización. Las comunidades profesionales son el necesario antídoto a la escuela tecnocrática, fragmentada y sometida al esquema de funcionamiento que impone el estándar y la aleja de su esencia, aunque ciertamente es complicado hacer compatible con la estructura la innovación docente y la mejora en sentido amplio. Sin embargo, para Bolívar (2010c) “las comunidades

profesionales de aprendizaje, como configuración práctica de las culturas de colaboración y de las organizaciones que aprenden, son uno de los mejores dispositivos para promover una mejora sostenida en el tiempo” (p.26).

Hasta aquí hemos desarrollado la justificación teórica que consideramos imprescindible para documentar la investigación que hemos realizado. Hemos destacado aquellas ideas y trabajos que nos permitirán analizar y dar sentido al objetivo de estudio que nos planteamos.

La mejora de la escuela y el aprendizaje del alumnado, para que sea auténtica, ha de desarrollarse de forma sostenible y el trabajo que a continuación presentamos pretende indagar en los aspectos que condicionan y favorecen ese desarrollo sostenible. Por ello, nos hemos acercado a cinco centros, a una realidad muy concreta en la que buscaremos el conocimiento práctico que han generado con sus propósitos y su compromiso con la mejora.

CAPÍTULO 2. OBJETIVOS

En primer lugar, debemos tener en cuenta que los objetivos condicionan el marco teórico y la metodología de la investigación. En nuestro caso, estos se han generado sobre el enfoque analítico y descriptivo que nos proporciona la investigación que la precedió.

Nuestros objetivos adquieren su sentido no a partir del estudio de un marco teórico, sino a partir del análisis en profundidad de los informes y conclusiones del trabajo anterior que se realizó en los cinco centros de Gran Canaria a los que nos planteamos volver a acercarnos para confrontar aquella realidad descrita e interpretada, con otra mirada, en otro tiempo y con otra metodología.

Desde este punto de vista, las cuestiones que nos hemos planteado para el análisis en esta investigación surgen con el propósito de acercarnos a la complejidad del desarrollo de los procesos de innovación desde una perspectiva situada (los procesos de innovación nacen y se desarrollan en un contexto determinado en el que adquieren su sentido) y personal (las percepciones del profesorado, sus creencias, su experiencia... mediatizan la innovación) (González y Escudero, 1987; Tejada, 2008).

Así, como *objetivo general* de nuestro estudio nos hemos planteado:

Comprobar si continúan vigentes las conclusiones que, con respecto a los factores y condiciones que hacen sostenible la innovación, se obtuvieron en el estudio de carácter cualitativo realizado con anterioridad en cinco centros de Gran Canaria, y si estos centros continúan orientados hacia la innovación sostenible.

Este objetivo general lo hemos concretado en los siguientes objetivos específicos:

- Describir las percepciones del profesorado sobre el desarrollo de la innovación en sus centros y analizar si las conclusiones de la investigación anterior se mantienen.
- Indagar si las percepciones del profesorado se enmarcan en el modelo de desarrollo sostenible de la innovación propuesto por Hargreaves y Fink (2006).
- Comprobar si existen diferencias en la valoración que se otorga a los ítems que configuran las distintas dimensiones del cuestionario teniendo en cuenta: (1) si se participó o no en la anterior investigación; (2) la experiencia docente en el centro; y (3) el centro al que pertenece el profesorado.

Aunque el protocolo de los diseños de investigación fija que debemos plantear los objetivos antes de tomar decisiones acerca del procedimiento metodológico –y la lógica indica que ha de ser así–, lo cierto es que, en nuestro caso, iniciamos incluso la recogida de información con tan solo la intuición de lo que hemos planteado como nuestro objetivo general.

El resto de los objetivos se nos fueron mostrando a medida que avanzábamos en la descripción y el análisis de los resultados, puesto que en nuestro proceso hay algo que se nos ha hecho evidente: adentrarse en el estudio de un aspecto de la realidad educativa es abrir la puerta también a lo no previsto y a las circunstancias que se nos van presentando. En ningún caso es un proceso lineal y ordenado, o al menos para nosotros no ha sido así. La estructura y la linealidad han venido después.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

Este apartado lo hemos organizado a partir de un primer epígrafe en el que trazamos el planteamiento general de nuestra investigación, su diseño y la secuencia de realización. A partir de ahí, en primer lugar, presentamos las principales fuentes documentales con las cuales hemos elaborado el instrumento de recogida de información y analizado y confrontado nuestros resultados. En segundo lugar, desarrollamos nuestro procedimiento para la recogida de información y la elaboración del cuestionario.

En el segundo apartado presentamos los aspectos referidos a la muestra objeto de estudio y el procedimiento de análisis de la información.

De acuerdo con el planteamiento, las razones y los objetivos de nuestro trabajo, la orientación metodológica que hemos adoptado es de corte cuantitativo, aunque, tal y como expondremos, se enmarca en un enfoque integrador de las metodologías cuantitativa y cualitativa que intenta ampliar la comprensión y el análisis de la realidad a la que nos acercamos.

3.1. Diseño y fases del estudio

Como indicamos anteriormente, este estudio se plantea como un intento por prolongar una investigación anterior, siendo este último un trabajo que se realizó a partir de un diseño metodológico de carácter etnográfico fundamentado en las entrevistas en profundidad, el análisis documental y el uso de los grupos de discusión.

En esta ocasión nos acercamos a la misma realidad, pero la estrategia y la metodología de investigación es diferente.

Es un planteamiento metodológico que se ancla en la integración de los métodos cuantitativo y cualitativo.

En palabras de Cook y Reichardt:

Si lo que importa en cualquier caso en la dinámica de la investigación es lograr una amplia base de datos para explicar y comprender los fenómenos estudiados, la flexibilidad y la adaptabilidad de los métodos viene a ser la solución más adecuada. (1986, p.13)

De esta forma, el empleo de ambos métodos cuando el propósito es el mismo permite el fortalecimiento de los resultados y los puntos de vista sobre el objeto de estudio y realizar la triangulación.

Bericat (1988) aboga por la actitud integradora, que va más allá de la convivencia metodológica. A partir de las 5 posiciones de Morgan (citado en Bericat, 1988) –*supremacía, síntesis, contingencia, dialéctica y todo vale*–, este autor sostiene su idea de la integración a partir de la *síntesis* (no existe método ni técnica única y sin defectos); la *contingencia* (se deben usar las técnicas más idóneas independientemente del campo del que provengan); y la *dialéctica*, porque la integración de métodos, a partir de sus diferencias, ha de contribuir a la mejora de la investigación.

Los objetivos de la investigación son los que determinan el enfoque metodológico que adoptemos. En nuestro caso, nos hemos preguntado si los cinco centros de Gran Canaria que fueron descritos como organizaciones orientadas hacia la práctica de la innovación sostenible se mantienen en ese marco de actuación. Por consiguiente, hemos decidido utilizar un procedimiento propio de la investigación cuantitativa que nos permita estudiar estos centros desde un enfoque que nos dé la posibilidad de confrontar las conclusiones de la investigación anterior, no solo con el método, sino también en el tiempo, en

los instrumentos y en los puntos de vista de los investigadores. De esta forma, hemos planteado nuestro estudio como una oportunidad para la integración metodológica con la investigación cualitativa que la precedió.

El nuestro es un diseño de integración de metodologías en el que, como veremos más adelante, dependiendo del enfoque y autores que tomemos como referencia, podríamos situarnos en una estrategia de integración de metodologías por *combinación* o por *triangulación*.

Seguimos con Bericat (1988) para exponer los tres subtipos de estrategias o diseños de integración metodológica: *complementación*, *triangulación* y *combinación*.

Por un lado, la estrategia de complementación (*dos miradas, dos lentes*) es la que proporciona una integración metodológica más limitada, y parte de la idea de que cada orientación metodológica nos proporciona una mirada sobre diferentes aspectos de la realidad que estudiamos y esto nos permite una comprensión más amplia de esa realidad:

Existe complementación cuando en el marco de un mismo estudio, se obtienen dos imágenes, una procedente de métodos de investigación cuantitativa y otra de métodos cualitativos, y así complementamos nuestro conocimiento de un hecho. En la complementación el grado de integración metodológica es mínimo, y su legitimidad se soporta sobre la creencia de que cada orientación es capaz de revelar diferentes zonas de la realidad social y que es necesario contar con esta doble visión para entender mejor el fenómeno. (Bericat, 1988, p.37)

Cuando usamos la estrategia de triangulación (*una misma mirada, con dos lentes diferentes*), estudiamos un mismo aspecto de la realidad con instrumentos y metodologías que nos permitan llegar a resultados revelados sobre un mismo objeto de estudio. Se busca la validación de resultados mediante distintos instrumentos y/o la contrastación de hipótesis mediante

metodologías cuantitativas y cualitativas y así dar más respaldo a los resultados:

En la estrategia de convergencia o triangulación, no se trata de completar nuestra visión de la realidad con dos miradas, sino de utilizar ambas orientaciones para el reconocimiento de un mismo e idéntico aspecto de la realidad. Se pretende el solapamiento o convergencia de los resultados. La legitimidad de esta estrategia depende de si creemos que ambas metodologías realmente pueden captar idéntico aspecto de la realidad. Esto es, si el solapamiento es posible. (p.38)

Por otro lado, la estrategia de combinación (*una mirada, con la lente de foco más amplio*) permite paliar las flaquezas de un método por medio del uso de otro método que se sitúa como secundario y lo suplementa, pero los resultados se obtienen por un solo método. Se combinan los métodos para fortalecer uno de ellos.

La estrategia de combinación trata de integrar subsidiariamente un método, sea el cualitativo o el cuantitativo, en el otro método, con el objeto de fortalecer la validez de este último compensando sus propias debilidades mediante la incorporación de informaciones que proceden de la aplicación del otro método. Es así cuando se emplean los grupos de discusión para mejorar la confección de un cuestionario o cuando empleamos una encuesta para generalizar los resultados obtenidos por un proceso de investigación basado en grupos de discusión. (p.39)

Si seguimos el planteamiento de Bericat (1988), nuestra investigación se trataría de un procedimiento de integración metodológica de combinación: nos hemos servido de la investigación de carácter cualitativo, de su profundidad, de su acercamiento a la realidad en primera persona, de la confianza que proporciona el conocimiento directo, para diseñar un instrumento que, desde la metodología cuantitativa, se acerque de nuevo a la misma realidad. En palabras de Pérez Yuste (2012), una de las grandes aportaciones de la investigación cualitativa es que nos provee de conocimiento básico para teorizar y nos da la posibilidad “de avanzar hipótesis susceptibles de ser

sometidas a contraste y, en la medida en que se cuente con los medios necesarios y se lleve a cabo con el rigor propio de los métodos cuantitativos, generalizar los resultados” (p.447).

En cuanto a la triangulación, se trata de la estrategia de combinación a la que más atención se le ha dedicado y nos parece que, en ocasiones, incluso se usa para nombrar todas las posibilidades de integración metodológica. Es de obligada referencia la definición de Denzin (1970) cuando indica que la triangulación es la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular. Rodríguez, Pozo y Gutiérrez (2006) avanzan que “existen tantas modalidades de triangulación como desarrollos y necesidades de uso haya reconocido el ser humano en la historia en los diferentes ámbitos gremiales, prácticas profesionales, tecnológicas y científicas” (p.290); y definen la triangulación como una estrategia de investigación:

[...] mediante la cual un mismo objeto de estudio pedagógico es abordado desde diferentes perspectivas de contraste o momentos temporales donde la triangulación se pone en juego al comparar datos; contraponer las perspectivas de diferentes investigadores; o comparar teorías, contextos, instrumentos, agentes o métodos de forma diacrónica o sincrónica en el tiempo. (p.289)

Por otro lado, indican que los procedimientos de triangulación en nuestro campo “han contribuido a superar la fractura paradigmática o guerra de paradigmas” (p.291). En este sentido, la triangulación supera las distancias entre lo cualitativo y lo cuantitativo y favorece la integración como útil y posible (Cook y Reichardt, 1986; Goetz y Lecompte, 1991).

Desde estos otros puntos de vista, si tomamos nuestra investigación como una segunda fase de aquella primera y focalizamos nuestra atención en

los objetivos del estudio que nos hemos planteado, podríamos afirmar que hemos puesto en práctica la triangulación como estrategia de integración metodológica. Nuestra intención es confrontar los puntos de vista de los investigadores, los métodos, los instrumentos y el momento temporal. La triangulación metodológica es esencial para afianzar los resultados y conclusiones de la investigación cualitativa; y, así, Janesick (citado en Pérez Yuste, 2012, p.447) recomienda que el diseño de la triangulación tome en consideración “cambios temporales, espaciales, alternativas de observadores y de fuentes de datos”.

De esta forma, si nos fijamos en el procedimiento que hemos llevado a cabo para la elaboración del instrumento que hemos utilizado, estaríamos trabajando, como ya hemos indicado, bajo una estrategia de combinación como procedimiento de integración de metodologías. No obstante, como también hemos planteado, si lo que tomamos en consideración son los objetivos del estudio y nuestra investigación como un segundo momento de aquella otra de la que se nutre, en este caso estaríamos usando la triangulación como estrategia de integración metodológica.

3.1.1. Fases del estudio

En este apartado presentamos las distintas fases en las que hemos organizado nuestro estudio, que son: preparatoria, recogida de datos y análisis.

La *fase preparatoria* comienza los últimos meses de 2013. Constituye la fase inicial en la que vamos definiendo el propósito de nuestra investigación. Es cuando la curiosidad de quien coordinó la investigación anterior y la nuestra

nos llevó a comenzar a releer las producciones que se habían generado en el estudio anterior.

A partir de esa relectura, esbozamos un primer proyecto de investigación e iniciamos el diseño del cuestionario que utilizaríamos para recoger la información. Después de varias versiones y cribas, establecimos las dimensiones y los ítems que configurarían nuestro instrumento.

Nuestro siguiente paso fue diseñar el cuestionario que someteríamos al juicio de los expertos para asegurar su validez de contenido. Una vez recibidas sus aportaciones elaboramos el cuestionario definitivo.

Dicho cuestionario definitivo lo presentamos, en primer lugar y antes de visitar los centros con los que trabajaríamos, a la Dirección General de Promoción e Innovación Educativa para informar de nuestro estudio y solicitar su visto bueno. En este momento, establecemos contacto con los directores y directoras de los centros que participarían en nuestra investigación.

La fase de *recogida de datos* se inicia a comienzos de 2014. Este es el momento en el que iniciamos los contactos formales con los centros. Realizamos una visita a cada uno de ellos para entrevistarnos con los directores y directoras, concretar el procedimiento que seguiríamos para presentar el trabajo a los claustros y solicitar su colaboración.

Una vez que presentamos nuestro trabajo a los claustros, acordamos en cada caso la forma y los plazos para la cumplimentación y recogida de los cuestionarios. En ningún caso se estimó conveniente el pase del cuestionario de manera grupal y en una única sesión. Así, se negoció un período de entre

quince y veinte días para que el profesorado de forma individual lo cumplimentara.

En marzo de 2014 acaba la fase de recogida de datos y unos meses después comenzamos con su transcripción y el análisis. En esta fase realizamos el contraste con la documentación generada en la investigación anterior y vamos trazando las conclusiones de nuestro estudio. Durante esta fase vamos realizando el informe de investigación.

En la siguiente tabla, exponemos de manera sintetizada cada una de las fases de nuestro estudio con una aproximación cronológica de cuándo se llevaron a cabo y las distintas tareas que hemos realizado.

Tabla 8
Fases de la investigación

Fases	Tareas
Preparatoria (2013-2014)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar la documentación generada en la investigación anterior. 2. Establecer las dimensiones que exploraría el cuestionario y los ítems que las configurarían. 3. Elaboración del cuestionario piloto. 4. Envío del cuestionario piloto a los siete expertos que colaboraron con nuestro estudio para analizar su validez de contenido. 5. Elaboración del cuestionario definitivo. 6. Presentación de nuestro estudio y del cuestionario a la Dirección General de Ordenación Educativa. 7. Contacto con los directores y directoras de los centros educativos que participarán en nuestra investigación.
Recogida de datos (2013-2014)	<ol style="list-style-type: none"> 8. Presentación a los claustros de los objetivos de nuestro estudio y del cuestionario. Toma de acuerdos para la cumplimentación del cuestionario y plazos. 9. Administración y recogida del cuestionario.

Análisis (2014-2015)	10. Recogida, interpretación y análisis de los datos. 11. Elaboración del informe.
-------------------------	---

3.2. Los antecedentes

Como ya hemos explicado, esta investigación toma como punto de partida el estudio de carácter cualitativo que se desarrolló durante el curso 2007-2008 en centros de la provincia de Sevilla y en la isla de Gran Canaria (López Yáñez, 2005-2008).

Aquel fue un estudio en el que, tomando cinco centros en Sevilla y cinco centros en Gran Canaria, se llevó a cabo el análisis en profundidad las prácticas de carácter innovador realizadas en ellos y, además, se marcó como objetivo principal desentrañar cuáles son las condiciones organizativas que hacen que la innovación sea sostenible a lo largo del tiempo. Así mismo, se usaron metodologías cualitativas de investigación en torno a la estrategia de estudio de casos, se priorizó el empleo de la entrevista en profundidad y la observación sistemática y participante de un investigador asociado a cada caso.

El criterio principalmente utilizado para seleccionar los casos participantes en aquel estudio fue el que los centros fuesen reconocidos por parte de la comunidad educativa –y de manera especial por los Centros de Profesorado– como centros que habían logrado en alguna medida institucionalizar la innovación. Su interés primordial fue comprender las

prácticas que hacen posible que en un centro educativo la innovación sea sostenible.

El resultado final de aquel proceso amplio de investigación se plasmó en una serie de informes que se entregaron y presentaron en cada uno de los centros participantes y en la Dirección General de Ordenación Educativa de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias y en los CEP.

Después de algunos años, queremos regresar a aquellos centros innovadores; pero empleando ahora una metodología de carácter cuantitativo para contrastar y verificar las conclusiones obtenidas en la investigación anterior. Nuestra intención es, a través de un cuestionario, para así tomar en consideración a todo el profesorado de los centros y aglutinar en un único instrumento los aspectos que se consideraron relevantes, revalidar los resultados y comprobar si aquellas conclusiones se mantienen con el paso de los años, aun cuando circunstancias relevantes han cambiado: las condiciones de trabajo, los equipos docentes, el equipo directivo...

En síntesis, el objetivo general que nos planteamos es revisar el conocimiento que sobre estos centros se obtuvo en aquel momento y consolidar las ideas que se aportaban acerca de *cuáles son las condiciones que hacen que la innovación se haga sostenible en los centros escolares objeto del estudio.*

A continuación, presentaremos de forma resumida las dos principales fuentes documentales que han aportado a nuestra investigación los indicios para trazar sus objetivos, elaborar el instrumento de recogida de datos y para confrontar y analizar nuestros resultados.

Así, en los siguientes apartados presentaremos:

- Un resumen (el informe original completo consta de 262 páginas) de los informes que, para cada uno de los centros, se elaboró en la investigación anterior (Arencibia, Nogales, Delgado y Comini, 2008). Estos informes no han sido publicados pero, como ya hemos indicado, sí han sido presentados ante los claustros para ser confrontados, así como ante la Dirección General de Ordenación Educativa y los CEP.
- Una tabla resumen de las conclusiones e ideas que aporta López Yáñez (2010a) a partir de los resultados de la investigación anterior.

3.2.1. El punto de partida. La innovación sostenible en los centros escolares: cinco centros innovadores en Gran Canaria

En este apartado vamos a describir de manera general cada uno de los centros estudiados y reflejar la realidad de la innovación en estos en el momento en el que se llevó a cabo la investigación anterior, así como las conclusiones que se plasmaron en los informes elaborados por el equipo de investigación. Por tanto, la fuente documental para la redacción de este apartado son estos informes. La información que presentamos a continuación es un resumen de aquel trabajo compilatorio y analítico (Arencibia, Nogales, Delgado y Comini, 2008). En este resumen, para salvaguardar el anonimato de los centros, hemos cambiado denominaciones y evitado referencias claras a su localización.

3.2.1.1. Centro Específico de Educación Especial (CEEE) Pilar López

El Centro Específico de Educación Especial Pilar López se encuentra situado en un paraje aislado de difícil acceso. El hecho de que el Pilar López abriera sus puertas a comienzos de los setenta, sumando la concepción de educación especial existente en ese momento, puede ser, de acuerdo con los informantes, la explicación a su inadecuada ubicación.

Este CEEE tiene una incidencia importante en la zona, ya que atiende a niños de cuatro municipios situados en la zona oriental de la isla, aunque ocasionalmente acoge a alumnos que por alguna situación especial provienen de zonas fuera de su área de influencia. Además, el Pilar López presta dos servicios escolares: transporte escolar y comedor (en horario lectivo porque forma parte del área de Identidad y Autonomía Personal). Así mismo, el centro presenta todas las adaptaciones arquitectónicas necesarias para el acceso de los alumnos y cuenta con uno de los mejores equipamientos de la isla.

Una de las características más destacadas del CEEE Pilar López es la estabilidad de su plantilla de profesorado, ya que la variabilidad año tras año es muy poca: cada curso se integran solo cinco o seis profesores nuevos, quienes de manera fácil e inmediata se incorporan al trabajo diario del centro, y solo ha tenido dos directores (el primero ocupó su cargo durante veinte años y la actual directora fue durante ese tiempo jefa de estudios). Cuando se elaboraron los informes, la plantilla del Pilar López estaba compuesta por quince profesores de pedagogía terapéutica, tres de audición y lenguaje y uno de educación física para atender a setenta y dos alumnos. Además, como se trata de un centro específico de educación especial, cuenta también con trece auxiliares técnicos

educativos, tres profesores de taller, un fisioterapeuta, una orientadora, una médica, servicio de limpieza, una cocinera, un auxiliar de cocina y un portero, que actúa también como técnico de mantenimiento.

Como afirman los profesionales que desempeñan sus labores en el centro, la forma de entender la educación especial es una de las características más destacadas del Pilar López. Consecuentemente, es fundamental que el profesor se sienta miembro de un equipo que trabaja por y para el alumnado. Todo el profesorado participa en mayor o menor grado en los diferentes proyectos que se llevan a cabo para que así puedan alcanzarse y mejorarse los objetivos y las metas del centro. Para facilitar la incorporación de los nuevos profesores, el centro ha desarrollado un plan de bienvenida que consiste en la entrega de información en formato digital para que los nuevos miembros del claustro conozcan de antemano todas sus tareas. Además, la manera de integrar a los nuevos miembros en los proyectos denota las características que identifican la práctica de la innovación en el Pilar López. El primer paso es conseguir la participación de todos los miembros en las actividades propuestas: es importante que todos se impliquen, sea cual sea su papel en los proyectos.

El Pilar López no se caracteriza por disponer de un número amplio de proyectos. En cambio, su filosofía de trabajo está más orientada hacia la consecución de la continuidad y de la eficacia de los mismos. Todos los años el centro se propone llevar a cabo una serie de proyectos e innovaciones educativas cuyo objetivo principal es mejorar la calidad de enseñanza. Los proyectos tienen en común la búsqueda del mayor nivel de integración posible y del mayor grado de utilidad y de funcionalidad para los alumnos. Este CEEE también cuenta con planes de trabajo para todos los órganos o servicios: plan

de actuación del equipo directivo, de los equipos de ciclo, de los servicios de fisioterapia, servicio médico, servicio de transporte, servicios de comedor, auxiliares educativos, plan de actuación del EOEP, logopedia y un plan de seguridad.

Frente a los colegios ordinarios de educación infantil y primaria, el Pilar López organiza su plan de trabajo por etapas. Así, todo el profesorado de infantil y primaria trabaja con las personas implicadas en la enseñanza: los tutores, la fisioterapeuta, la médica, los logopedas, etc.

Desde el centro se demanda una mayor implicación de los padres, aunque también se entienden las dificultades que encuentran muchos de ellos para poder asistir a las reuniones, a las actividades o a las acciones que se promueven. Por el contrario, se encuentra un gran apoyo en el AMPA y se reconoce su importancia y su grado de implicación. También se intenta facilitar encuentros con expertos que den conferencias en el centro. Desde el Pilar López no se destaca especialmente ninguna aportación externa, ni de la administración, ni del CEP, aunque se menciona en varias ocasiones la buena relación que ha habido con ambas desde el principio.

3.2.1.1.1. La innovación en el CEEE Pilar López

La innovación ha sido una constante en el CEEE Pilar López y, en general, los profesionales que han formado parte de su equipo consideran inherente a su profesión la búsqueda de nuevas ideas, conceptos, servicios y prácticas que puedan mejorar su labor educativa. Cuando se abrió el centro, el afán innovador se vio truncado por la concepción que se tenía en ese momento

de las personas con discapacidades, pero con mucho esfuerzo y tesón se ha conseguido derribar esa barrera educativa.

El primer director del centro es una de las figuras más importantes en la innovación, no solo por ser el único director durante los primeros veinte años, sino porque fue un líder motivador e incansable que impulsó los proyectos que han mejorado las condiciones de los alumnos del centro. A ello hay que sumar que la estabilidad del equipo directivo ha facilitado la continuación de la innovación y del liderazgo democrático que caracteriza al Pilar López.

En cuanto a los proyectos, hemos de señalar que se organizan desde la Comisión de Coordinación Pedagógica y se supervisan en las subcomisiones, donde hay un coordinador que se encarga de informar del estado de los mismos. Los miembros del Pilar López destacan los siguientes: Proyecto Pilarmodal, Proyecto Europeo, Proyecto de Inserción Laboral y Proyecto Escuela y Familia de la Mano hacia el Futuro.

Dado que con estas iniciativas se intenta que el alumnado consiga el mayor grado de autonomía personal posible, los objetivos curriculares deben ser adaptados y todos los proyectos deben ser asumidos por el total de los integrantes del centro, quienes deben participar en mayor o menor grado en la mejora de la calidad educativa. Esto también repercute en la estructura de los proyectos, en la manera de unir a la comunidad educativa y en la innovación. En el Pilar López se procura integrar los proyectos de innovación en la programación para que formen parte de trabajo diario. Por otro lado, no es solo importante la participación igualitaria de todos los miembros del CEEE, sino también la vocación, ya que muchos de los testimonios destacan la necesidad

de la misma para poder desempeñar adecuadamente el trabajo diario en un centro de educación especial.

Además, aunque siempre se intenta desarrollar proyectos que puedan integrar el mayor número posible de alumnos, es necesario tener en cuenta que la participación también está determinada por las características que presenten cada uno de ellos. No obstante, este es un hecho que, lejos de desmotivar a los docentes, los incita a buscar nuevas vías de innovación.

Uno de los problemas a los que se enfrenta la práctica de la innovación educativa en el Pilar López es la lejanía física del centro, que dificulta la extrapolación de los resultados de la innovación y de la práctica educativa que se llevan a cabo, así como la integración del alumnado.

En cuanto a la gestión de la innovación, la mayoría de los testimonios coinciden en que generalmente es la dirección la que promueve los proyectos innovadores. Sin embargo, otros encuestados consideran que las características de los alumnos y el grado de vocación profesional que se necesita para trabajar con ellos obligan a los docentes a buscar continuamente nuevas técnicas, programas o actividades.

Todos los miembros del Pilar López comparten una misma filosofía, lo que facilita que los modos de relacionarse entre los distintos agentes del centro no se basen en la imposición de criterios o ideas; todo lo contrario, se fundamentan en el respeto y en la consideración. Esta cultura común ha propiciado la innovación y, especialmente, el mantenimiento de la innovación a lo largo del tiempo. Es una creencia común en el Pilar López que las ganas de trabajar, de disfrutar de su profesión, así como el ambiente de trabajo, son los pilares que sostienen e impulsan los proyectos y las actividades que ayudan a

mejorar la vida de sus alumnos. Esta concepción colectiva del centro se deja notar en muchos aspectos, puesto que ayuda a que no aparezcan conflictos significativos y subgrupos, favorece la implicación y facilita la integración de los nuevos profesores que reciben ayuda y orientación de sus compañeros.

En síntesis, los aspectos fundamentales que han hecho posible la innovación en el CEEE Pilar López son: en primer lugar, la creencia que comparten todos los miembros del centro sobre la importancia de la vocación profesional conlleva un alto grado de implicación y de participación en todos los aspectos del centro; en segundo lugar, el convencimiento general de que el objetivo principal debe ser mejorar la integración del alumnado y sus consecuencias inmediatas: la búsqueda de alternativas, es decir, la innovación para mejorar la práctica diaria; y, por último, el ambiente de trabajo que se desarrolla en el centro, así como la estabilidad del equipo directivo y de su liderazgo democrático.

3.2.1.2. Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) Juan Trujillo

El CEIP Juan Trujillo, al igual que el anterior centro, está ubicado en una población situada en la zona oriental de la isla. La escasez de recursos es uno de los rasgos que caracterizan a la mayoría de las familias que viven en ella, un hecho que supone graves problemas tales como el absentismo escolar, un alto índice de familias desestructuradas, altos niveles de desempleo, una cualificación profesional pobre y rentas bajas, entre otros. Pese a estas particularidades, el centro tiene todos los años una gran demanda de matrícula.

En cuanto a la historia del centro, hemos de señalar que el Juan Trujillo recibió originalmente el nombre de Francisco de Quevedo. Este cambio onomástico no solo estuvo motivado por una serie de circunstancias externas al propio centro, sino también por ciertas deficiencias estructurales que lo condujeron a su demolición y su posterior reconstrucción. Una vez refundado y durante los primeros años del nuevo CEIP, la forma de liderazgo cambió: por un lado, se abrió a las novedades y a la comunidad; por otro, se promovió una dinámica de convivencia entre todos los agentes de la comunidad educativa (sociedad, administración, docentes y alumnos).

Actualmente, el centro cuenta con veintinueve profesores y cuatrocientos veinte alumnos, lo que lo convierte en uno de los más grandes de la zona. Además, asisten al CEIP una trabajadora social, cuya labor es especialmente importante debido al elevado índice de absentismo escolar, una orientadora y una logopeda. Los servicios educativos y escolares que presta el Juan Trujillo son transporte escolar y comedor escolar (que respeta las necesidades especiales de alimentación de los alumnos).

Desde la creación del CEIP Juan Trujillo se han sucedido tres equipos directivos. Cada uno de los directores previamente fue jefe de estudios del equipo cesante, hecho que ha contribuido a mantener una misma línea de trabajo independiente del director a lo largo del tiempo. Los dos primeros directores, que trabajaron juntos durante seis años, hicieron hincapié en la importancia de los movimientos sociales y vecinales, con el objetivo de dar respuesta a las necesidades del alumnado en un contexto problemático y fragmentado. La línea de acción pedagógica se desarrolló acorde al movimiento “escuela canaria”, que pretendía educar en el conocimiento de la

identidad canaria en el cuidado del medioambiente y en la no violencia. El tercer equipo directivo cuenta con la valoración positiva por parte del claustro, quien califica a todos sus miembros como dinamizadores y carismáticos. Por tanto, el liderazgo y el buen funcionamiento del equipo directivo son indiscutibles, lo que explica su continuidad a lo largo de los cursos.

También es necesario mencionar el carácter democrático por el que se caracteriza el Juan Trujillo, tanto en lo que se refiere a las relaciones profesionales como a los vínculos sociales que se crean dentro del colegio. En cuanto a las iniciativas, en este centro no es necesario ocupar un puesto de jerarquía para tenerlas. Así, el profesorado de nueva incorporación afirma que desde los primeros momentos se siente acogido e integrado en los proyectos del centro, aunque son los profesores veteranos los que, en líneas generales, más han apoyado y promovido la innovación. Del mismo modo, un grupo estable de profesores del centro destaca por desempeñar tareas de innovación desde la fundación del CEIP, docentes que dinamizan el trabajo diario del centro y que, al mismo tiempo, promueven la participación del resto del claustro en las distintas iniciativas. Esta forma de trabajo se ha convertido en una señal de identidad del CEIP Juan Trujillo.

Por otro lado, la atención a la diversidad es uno de los ámbitos prioritarios del centro y del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Consecuentemente, han trabajado con niños con necesidades educativas especiales (NEE) y han desarrollado un Plan de Transición entre Etapas Educativas para asesorar a los alumnos y a las familias.

3.2.1.2.1. La innovación en el CEIP Juan Trujillo

Uno de los rasgos característicos del CEIP Juan Trujillo es la cantidad de proyectos que organizan, algunos desde prácticamente la fundación del centro. La motivación principal para el desarrollo de los diferentes proyectos es la búsqueda de alternativas y recursos que ayuden a mejorar la tarea educativa. El objetivo es que estas iniciativas puedan ser aplicadas a todos los niveles educativos, por ello cada proyecto es diseñado a nivel general, primero, y adaptado al nivel correspondiente, después. Estos proyectos son: Periódico escolar, “Tangana”, “Enseñanza activa de las matemáticas”, “Escuelas promotoras de salud”, “Pizarra encantada”, “Huerto escolar”, “Mejora a través del diálogo”, “Conoce tus raíces” y “Medusa”. Además, participa como centro piloto en el proyecto “Pincel Nuevo” y en el proyecto “Inventar”.

Algunos de los proyectos necesitan una formación específica de los docentes y, por ello, se organizan cursos de capacitación a los que asisten todos los profesores. Estos cursos se engloban dentro del Programa de Actividades de Formación del Profesorado, en el que también participan diferentes colectivos y entidades externas al CEIP. Además, para fomentar la relación y la colaboración entre familia y escuela se diseñó el Plan para la Potenciación y Organización de las Relaciones con la Comunidad y la Familia. También se creó una Comisión de Convivencia que diseñó unas normas básicas de convivencia con el objetivo de mejorar y de potenciar las relaciones con los padres, las relaciones entre los alumnos, las relaciones entre los profesores y los alumnos y las relaciones entre el profesorado.

En el momento en el que se elaboraron estos informes, el CEIP se encontraba orientado especialmente hacia proyectos relacionados con las nuevas tecnologías, aunque desde la anterior reforma educativa el centro tenía como objetivo adjuntarse a todas las modalidades de proyectos promovidos por la Consejería de Educación. Además, la concesión de los proyectos conlleva la dotación de recursos materiales y personales que favorecen la continuidad de los mismos. En el caso de que estos no sean aprobados por la Consejería, los informantes señalan que el centro procura desarrollar sus iniciativas por su cuenta y dentro de sus límites.

En lo que respecta a la organización de los proyectos, el equipo directivo promueve un compromiso generalizado por parte del claustro. El centro reúne a sus miembros para tomar decisiones en consenso, de manera que las resoluciones son discutidas y asumidas conjuntamente por todo el claustro, siendo el equipo directivo el encargado de dinamizar. Entre las medidas que se llevan a cabo se encuentra el nombrar a los coordinadores de los proyectos, que en ocasiones puede representar un problema porque, aunque la responsabilidad última es asumida por el claustro, ser coordinador de un proyecto requiere tiempo para asistir a los cursos de capacitación externa. Este inconveniente se ha solucionado con la co-coordinación de proyectos, de modo que dos profesores se reparten las tareas relacionadas con el proyecto que supervisan. Otro punto débil de los proyectos es que no hay tiempo suficiente para desarrollar todas las actividades que se proponen. Por ello, el claustro se plantea no presentarse a más proyectos en el futuro y así poder dedicar el tiempo necesario a aquellos que ya estén en marcha. Estos aspectos se

debaten en el Plan de Mejora del centro, en el que están implicados todos los profesores.

A consecuencia de la innovación que caracteriza al centro, hay muchos proyectos abiertos a la comunidad que constituyen una muestra del carácter democrático del Juan Trujillo, como el periódico (en el que los padres cuentan con un apartado para sus aportaciones), la biblioteca (existe una sección de libros para adultos donados en su mayoría por los propios padres), el aula de informática (donde los padres pueden recibir e impartir cursos) y las romerías en el barrio o los talleres de la semana canaria (los padres y los vecinos son los encargados de los talleres). No obstante, desde el CEIP se percibe que la implicación de los padres en la educación de sus hijos es escasa. Por ello, se insta a la colaboración de padres y de tutores en las diferentes actividades a través de comunicados e invitaciones formales. Habría que añadir a lo anterior que no solo inciden en el entorno próximo, sino también en otros centros de la zona, entre los que el Juan Trujillo tiene buena reputación.

Como ha podido comprobarse, el CEIP Juan Trujillo destaca especialmente por los lazos que se establecen entre los profesores, quienes participan activamente en todos los proyectos y actividades que se llevan a cabo. Estos lazos afectivos favorecen la creación y el mantenimiento de un buen clima de trabajo. Otra de las constantes del CEIP es la búsqueda permanente de motivaciones que incentiven el trabajo de los docentes y de los alumnos. Entre ellas, destaca la organización de un sistema de puntos acumulativos que las diferentes clases pueden ganar con las actividades, premiándose así a la que obtiene la mejor puntuación con una mención especial a final de curso. En cuanto a la motivación de los docentes, se intenta

que cada uno de ellos se encargue de aquellas actividades que mejor se adecuen a sus propios intereses y capacidades personales, todo ello siempre de forma voluntaria.

En resumen, el trabajo diario del centro se fundamenta en que las nuevas estrategias didácticas redundan en el buen aprendizaje del alumno, en que la capacitación personal es importante para afrontar una educación de calidad y en la importancia de la igualdad. Como consecuencia, la atención al alumnado trasciende el hecho pedagógico; se intenta que el alumno adquiera herramientas de todo tipo que le permitan poder desarrollarse en el contexto en el que está inmerso. Esta cultura es compartida por todo el profesorado, quienes realizan un trabajo colaborativo que hace que se muestren satisfechos con la labor del centro.

3.2.1.3. Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) Amanda Vera

El CEIP Amanda Vera está situado en un barrio de origen agrícola, perteneciente a su vez a un municipio de la zona este de la isla de Gran Canaria. A pesar de que dicho barrio se encuentre integrado dentro del casco urbano, destaca por estar urbanísticamente desestructurado. El centro se creó a finales de los sesenta y consta de veinte unidades organizadas del siguiente modo: seis de educación infantil, cinco del primer ciclo de primaria, cuatro del segundo ciclo de primaria y cuatro del tercer ciclo de primaria. Los trabajadores del centro opinan que los espacios de este edificio, ya antiguo, no son suficientes. Los servicios que ofrece son la acogida temprana, actividades extraescolares y comedor.

El total de alumnos del CEIP gira en torno a los cuatrocientos diez y el claustro está constituido por treinta profesores. En cuanto al profesorado, hemos de indicar que es estable, además de que entre ellos hay especialistas en audición y lenguaje y un asesor con sordera, lo que propicia que todos los alumnos y profesores aprendan el lenguaje de signos. Así mismo, cada año suelen incorporarse dos o tres profesores nuevos –quienes afirman que siempre son bien acogidos por el equipo–, lo que favorece que cada uno de ellos se esfuerce por dar lo mejor de sí mismo. El Amanda Vera incrementa cada año sus solicitudes de matrícula, lo que demuestra que está bien valorado por los padres, quienes muestran su satisfacción y lo valoran como un centro diferente.

El centro se caracteriza por la continuidad en el ejercicio de la función directiva, ya que el equipo directivo anterior al actual ocupó sus cargos durante más de veinte años. Ese equipo directivo, junto a un grupo de doce o trece profesores, acordó un compromiso de permanencia con el objetivo de trabajar en el centro con una filosofía y con un estilo característico y que permitiera, por tanto, la continuidad en el tiempo del proyecto educativo. Otro de los fines principales del CEIP es lograr un clima de integración entre todos sus miembros y, para ello, priorizan el respeto al niño. En cuanto al profesorado, esto implica un fuerte compromiso no solo académico, sino también personal y social. Por otro lado, el Amanda Vera es un centro de integración preferente para alumnado con sordera, por lo que cuenta con dos unidades específicas y una Unidad de Apoyo a las necesidades educativas de apoyo específico. Además, este centro fue pionero en la integración de niños con síndrome de down. Por tanto, se trata de un CEIP integrador que atiende a la diversidad.

3.2.1.3.1. *La innovación en el CEIP Amanda Vera*

El claustro del CEIP Amanda Vera opina de manera generalizada que se trata de un centro innovador. La innovación aparece reflejada en su manera de entender la educación, en el clima de apertura y de diálogo y en el respeto, con especial atención a la diversidad tal y como se refleja en el propio lema del CEIP: “por una escuela integra e integradora”. Así pues, los proyectos de innovación surgen de la necesidad de dar respuesta a todos los alumnos del centro (con alguna o ninguna capacidad, oyentes y sordos), a la comunidad educativa (entre otras cosas, en su afán de ser un centro abierto, tutoriza alumnos en prácticas de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria) y al barrio (buscan la implicación del barrio y la mayoría del profesorado reside en la zona, lo que facilita el conocimiento del entorno y la implicación).

Del mismo modo, el profesorado del Amanda Vera procura educar en valores: respeto, solidaridad, implicación social y apertura al barrio son las ideas que resumen la filosofía del centro. Además, se pretende la mayor participación e implicación posible de los padres, quienes se convierten en parte del proyecto educativo. La familia, por tanto, valora muy positivamente la metodología de los proyectos, la integración de los alumnos con sordera y la enseñanza común del lenguaje de signos. En definitiva, los proyectos persiguen, en primer lugar, conseguir la implicación del centro en el barrio y, en segundo lugar, encontrar nuevas estrategias para la educación de todos sus alumnos.

En un principio, el centro empezó a trabajar con actividades promovidas por el Ayuntamiento y después, cuando surgió el apoyo de la Consejería a los

proyectos de innovación, comenzó a presentar sus propias propuestas. En la actualidad, los proyectos constituyen la metodología propia del centro y tienen implicaciones en el currículo. Además, se procura que unos proyectos se impliquen en otros para que, de ese modo, los niños desarrollen habilidades que les capaciten para actividades variadas. Los proyectos no se conciben como tareas aisladas y realizadas en un corto periodo de tiempo, sino que se trata de implicar a todos los alumnos y de poder desarrollarlas a lo largo del curso escolar. Así mismo, los proyectos se actualizan cada curso, incorporando temas, personajes y actividades nuevas y centradas en la actualidad. Los proyectos solo se abandonan cuando se considera que ya han sido adquiridos y, por lo tanto, integrados en el día a día del centro.

Los proyectos se aprueban en el claustro y luego en el Consejo Escolar, después pasan a los coordinadores de proyectos y a los coordinadores de ciclo, quienes elaboran un dossier dirigido a los profesores para que lleven estas ideas al aula. Por último, las iniciativas de los profesores vuelven a los coordinadores de ciclo y de estos a los de proyectos, completando el ciclo. Cada iniciativa tiene un profesor responsable, pero si algún otro profesor tiene interés en un proyecto determinado también puede sumarse; siempre es libre la participación en uno o en otro proyecto. Esto último muestra que en el CEIP Amanda Vera el liderazgo está distribuido y, en efecto, tanto los coordinadores de ciclo como los coordinadores de proyecto (que suelen ser profesores antiguos comprometidos con el centro, lo que favorece el éxito de las iniciativas), son piezas claves en la integración y en la comunicación entre los profesores que participan en las distintas iniciativas, por lo que su labor es muy importante.

Los coordinadores de los proyectos y los profesores con más antigüedad son conscientes de su labor dinamizadora y, por ello, tratan de implicar y de ayudar a los profesores de nueva incorporación a la hora de introducirse en la dinámica del centro, aunque los informantes destacan que generalmente los nuevos profesores conocen de antemano el tipo de trabajo que se desarrolla en el centro y que se incorporan fácilmente a él. Además, los profesores más antiguos valoran recibir a nuevos profesionales en el centro, porque pueden aportar ideas que permitan la renovación cuando existen proyectos ya superados.

Para terminar, y a modo de síntesis, puede afirmarse que las bases que hacen sostenible la innovación en el CEIP Amanda Vera son: la estabilidad de la cultura y del liderazgo en el centro; el trabajo en equipo, que ha contribuido activamente a la creación de un buen clima de trabajo; el esfuerzo por la educación en valores: respeto a los niños, solidaridad con los otros, implicación social y apertura al barrio; la implicación y la participación de los padres en la vida del centro; y el reconocimiento externo: los padres, la Inspección y el CEP lo reconocen como un centro innovador, un centro distinto en el que se trabaja en equipo.

3.2.1.4. Instituto de Educación Secundaria (IES) Anselmo Mendoza

El IES Anselmo Mendoza fue construido durante la primera mitad de la década de los ochenta en el este de Gran Canaria, de nuevo en una zona marginal con abundantes familias desestructuradas de nivel socioeconómico y cultural bajo. Así mismo, la fundación del IES estuvo motivada principalmente

por la necesidad de dar respuesta a las carencias sociales del barrio en el que se ubica, por lo que el Anselmo Mendoza se caracterizó desde sus inicios por presentar un alto nivel de marginación social y conflictividad. A lo anterior habría que añadir que la ubicación del IES no es la más adecuada, puesto que fue construido en un espacio del barrio inicialmente destinado a otros fines y, por ello, se encuentra rodeado de bloques de viviendas. De este modo, los encuestados señalan que su inapropiado emplazamiento se ha convertido en de los rasgos idiosincrásicos del Anselmo Mendoza. En líneas generales, el centro cuenta con las infraestructuras, medios y recursos didácticos adecuados y tiene una biblioteca, un salón de actos y un laboratorio, así como un pabellón amplio, canchas exteriores, cafetería y aparcamiento.

En sus inicios, en la década de los ochenta, era un centro de EGB, pero en la actualidad solo cuenta con enseñanza secundaria (desde primero a cuarto de la ESO) y de los mil setecientos alumnos de ese momento, hoy solo quedan doscientos. El Anselmo Mendoza agrupa dos primeros de la ESO, tres segundos, tres terceros (uno de ellos de diversificación curricular) y dos cuartos (uno de diversificación curricular). El claustro está compuesto por treinta profesores que varían sustancialmente de un curso a otro, lo que constituye uno de los problemas a los que se enfrenta el centro en relación con el mantenimiento de la innovación.

3.2.1.4.1. La innovación en el IES Anselmo Mendoza

En cuanto al inicio de la innovación en el IES, los encuestados coinciden al considerar que hubo que esperar más de una década desde la fundación del centro para poder hablar de proyectos de innovación. En el curso 1999-2000

fue cuando se presentaron los primeros proyectos a la Consejería de Educación. En ese momento, el nuevo profesorado, ante la conversión del centro en IES, consideró que los proyectos eran una buena opción para hacerle frente a la conflictividad. Así, la innovación aparece como un mecanismo de defensa y como un medio para mejorar el clima y la convivencia del IES. En la actualidad, los proyectos de mejora de las conductas (convivencia, mediación, valores, tutorías afectivas) se han incrementado notablemente; el objetivo es que se produzca un cambio en la conducta del alumnado mediante el fomento de valores como el respeto o la tolerancia. La consideración de la innovación como un mecanismo de mejora del centro es unánimemente compartida por todos los encuestados.

La entrada en la PROCAP en el curso 2001-2002 fue una de las claves para hacer sostenible la innovación en el centro, ya que la asignación de Centro de Atención Educativa Preferente supuso la consolidación de la innovación en el IES. Esto supuso, por un lado, dotación económica asegurada para cinco proyectos y, por otro, la asignación de recursos materiales y humanos que proveen al centro de tiempo, espacios y personal suficiente para poder desarrollar los proyectos.

En la actualidad, el IES Anselmo Mendoza lleva a cabo los cinco proyectos subvencionados por la Consejería: “Convive y aprende con las complementarias”, “Los libros en el mundo digital”, “Comunícate III”, “Aprendiendo a educar en valores” y “Tutorías afectivas”. El proyecto “Tutorías afectivas” es un proyecto matriz, al que se van incorporando otros, que sintetiza la esencia de la filosofía de este IES: el cambio de conducta y la mejora de la convivencia. También es interesante señalar que la coordinadora de este

proyecto tiene un alto grado de compromiso con el alumnado y con los proyectos, lo que favorece que sea, junto al equipo directivo, una de las personas más influyentes del centro.

Como puede verse, de estos cinco proyectos, cuatro están directamente orientados hacia el cambio o la modificación de las conductas y, para ello, el centro cuenta con el apoyo externo de dos psicólogas que también participan en la formación del profesorado. Se ha establecido un orden de prioridades según el cual hay que trabajar en primer lugar el cambio conductual personal, así como la adquisición de buenos hábitos, y en segundo lugar, la cuestión académica. A estas iniciativas se suman otros pequeños proyectos, así como participaciones en jornadas ocasionales y en actividades de otros centros.

Aparte de los proyectos anteriormente mencionados, el IES Anselmo Mendoza cuenta con una comisión de convivencia que dispone de un protocolo de actuación para afrontar situaciones conflictivas. Además, también se ocupa de organizar reuniones con alumnos problemáticos, aunque el protocolo de incidencias ocasionalmente representa una dificultad porque no suele usarse de forma correcta. El mejorar el funcionamiento de esta comisión se trata, por tanto, de otro de los retos futuros del IES. Por otro lado, en el Anselmo Mendoza se desarrollan algunas acciones formativas que, debido a la implicación ocasional de los participantes, no pueden ser catalogadas como proyectos (“Escuela y Salud”, “Escuelas sin humo”, “La red de escuelas solidarias”, “Nova” o “Proyecto Optimus”). También colaboran con la ULPGC, la ULL y la Universidad de Sevilla en la cumplimentación de una serie de cuestionarios a lo largo del curso, que luego son remitidos al departamento

correspondiente, y con proyectos como “Proyecto de innovación sostenible en los centros educativos” o “La innovación educativa en España”.

Del mismo modo, merece ser mencionado el Plan de Acogida que ha desarrollado el IES, orientado tanto hacia los profesores que se incorporan como hacia los nuevos alumnos. Este plan nace con el objetivo de dar una respuesta organizada a las constantes variaciones que sufría la plantilla de profesores, es decir, se pretende con él informar a los nuevos docentes sobre las características del centro, del alumnado, de la filosofía de trabajo, de cuestiones logísticas, etc. y, en definitiva, integrar rápidamente a los nuevos miembros en el funcionamiento diario del centro. La metodología del plan de acogida de los alumnos consiste en realizar una serie de talleres con los que se persigue que el alumnado socialice con sus nuevos profesores y con sus nuevos compañeros.

Los encuestados señalan que todos los proyectos y actividades de innovación se llevan a cabo fuera del aula –solo “Aprendiendo a educar de otra manera” se lleva a la práctica dentro–, por lo que tienen poco impacto en el proceso de aprendizaje. Los docentes procuran que las actividades realizadas fuera del aula para mejorar las conductas del alumnado incidan indirectamente dentro de ella. Por ello, uno de los próximos objetivos es llevar la innovación al interior de las aulas. Por otro lado, los encuestados informan de que las aulas taller se conciben como un lugar donde permanece el material de las diferentes áreas curriculares y son los alumnos quienes rotan por ellas. Además, en el centro es tradicional organizar una Semana Cultural en la que participan activamente los departamentos.

En cuanto a la implicación de la comunidad educativa en la vida del centro, hemos de indicar que los distintos sectores de la misma se comprometen de forma diversa con los proyectos del IES. En primer lugar, en lo que se refiere a los profesores, no todos se implican en el mismo grado: en líneas generales, los más interesados en los grandes proyectos son los más antiguos, debido también a que constituyen la parte estable del claustro. En segundo lugar, los alumnos participan sobre todos en aquellos proyectos en los que la participación es obligada, pero de los distintos testimonios se desprende que uno de los problemas a solucionar es la escasa implicación del alumnado en comparación con los docentes. Por último, todos los encuestados coinciden en afirmar que la respuesta más pobre en relación con los proyectos de innovación, y con la vida del centro en general, proviene de las familias. Conseguir una mayor participación por parte de padres y tutores es otro de los retos del IES de cara al futuro.

En lo que respecta a la organización de la innovación, el IES Anselmo Mendoza ha tenido cinco equipos directivos diferentes a lo largo de su historia. Con el segundo equipo comenzó la forma de trabajo innovadora y con los tres restantes se consolidó. Un rasgo común a los cinco equipos directivos es el amplio apoyo de sus respectivos claustros. Además, todos los informantes resaltaron las dificultades que supone dirigir un centro de estas características, por lo que se deduce que los equipos directivos han jugado un papel importante en el inicio y en el mantenimiento de la innovación del centro.

La organización de los proyectos adopta una estructura piramidal: la cúspide la ocupa el coordinador del proyecto, seguido de la Comisión de Coordinación Pedagógica (en la que el coordinador informa del estado de los

proyectos), a continuación la información pasa a los departamentos, donde los jefes de departamento se encargan de hacer llegar al resto del profesorado las directrices de cada proyecto. Por último, el estado de cada proyecto y los problemas derivados de su puesta en marcha se revisan en el claustro, de forma colectiva. Este entramado organizativo se caracteriza por la flexibilidad a la hora de adaptar el funcionamiento del centro a las posibilidades que ofrecen los proyectos; se trata de un centro que prioriza los proyectos de innovación sobre otras tareas y que se distingue por la flexibilidad en la organización de la innovación. En relación con esto, los encuestados informan de que las decisiones se toman de manera democrática en el claustro y de que las relaciones entre sus miembros se basan siempre en el respeto. De este modo, aquellos que discrepan no se sienten como un grupo escindido y no existen grupos opositores en el claustro.

En cuanto a las horas que se emplean para las coordinaciones, dado que el total de alumnos que asiste regularmente a las clases es menor a doscientos, solo es necesario un profesor en cada hora de guardia. Esto permite que las horas de guardia del profesorado sean reconvertidas en horas para coordinar los acuerdos de las coordinaciones de los diferentes proyectos.

La permanencia de una misma filosofía en el centro a través de los distintos equipos directivos ha aportado estabilidad a los proyectos de innovación. Además, la ausencia de grupos de oposición que frenen la cultura innovadora ha sido un factor importantísimo en la sostenibilidad de la innovación. A esto hay que sumar el buen clima de trabajo creado por los profesores, así como el cuidado de las relaciones personales y profesionales basadas en el respeto, lo que constituye en gran medida la base de la

innovación del Anselmo Mendoza. Los informantes coinciden en que el clima relacional del centro es excelente, producto del respeto permanente entre alumnos y docentes. Esto facilita que todos los profesores se sientan como parte de un grupo que se enfrenta unido a las dificultades ligadas a un centro conflictivo.

No obstante, desde el exterior se perciben los métodos seguidos en el IES Anselmo Mendoza para solucionar las situaciones disruptivas como permisivos. El problema es la desconexión que existe entre el centro y la comunidad, lo que produce desinformación e implica que no se entienda desde fuera el concepto de innovación como herramienta para el cambio de conducta. No obstante, los encuestados en el centro destacan como un aspecto mejorable la escasa implicación y el desinterés tanto de las familias como de las instituciones locales hacia el IES. Esto es considerado como el resultado del uso de unas estrategias inadecuadas por parte del IES para fomentar su participación. Por tanto, como objetivo futuro se señala la búsqueda de nuevos métodos que permitan integrar al resto a la comunidad en el centro.

En definitiva, la innovación en el IES Anselmo Mendoza persigue conseguir un cambio conductual en el alumnado (cambio de valores, de conductas y de formas de entender las relaciones humanas) y así luchar contra la marginación social. Para ello, se organizan proyectos de innovación que se llevan a la práctica mediante el trabajo en equipo, de forma organizada y sistemática. Las claves que han hecho posible la sostenibilidad de estos proyectos en el centro son: el apoyo de la PROCAP; la existencia de una misma cultura compartida por todos los miembros del IES y promovida por el equipo directivo, así como la ausencia de grupos de oposición; las relaciones

basadas en el respeto que propician la creación de un clima de trabajo adecuado; la planificación detallada de la actividad docente; la implicación voluntaria del profesorado en los proyectos; y la formación permanente de los docentes.

3.2.1.5. Instituto de Educación Secundaria (IES) Libertad

El IES Libertad, antes Jovellanos, se inauguró a finales de los noventa para dar respuesta a la demanda surgida por el aumento poblacional de un barrio que se encuentra situado en un municipio del este de Gran Canaria. A pesar de las carencias generadas por la apertura apresurada e improvisada del centro, uno de los grandes aciertos en los comienzos del IES fue la elección de su director, quien demostró estar dotado de una gran capacidad de gestión. Otro hecho relevante, como indicamos al inicio, es que el centro sufrió un cambio de nombre. Dicho cambio se aprobó unánimemente por el Consejo Escolar del centro una década después de su creación, un proceso que se hizo democráticamente y que marcó un antes y un después en la forma de tomar decisiones en el IES.

El carácter marginal y de exclusión social que caracteriza, en líneas generales, a la población de este barrio en donde se ubica el Libertad determinó ciertos aspectos de la función docente del centro: priman las estrategias de liberación personal y de autoestima. En el momento de su inauguración, el IES contaba con aproximadamente doscientos veinte alumnos y el tipo de estudiantes que recibió marcó el rumbo de la innovación en el IES, pues eran alumnos expulsados de otros centros y rechazados en programas sociales. No obstante, debido a las dificultades generadas por la baja calidad

de las infraestructuras, tardó en establecerse una situación de normalidad. Un paso hacia la estabilidad fue la llegada en el curso siguiente a la apertura de ocho profesores con plaza definitiva. En el momento en el que se realizaron los informes, la mayoría de estos profesores seguían formando parte de la plantilla y destacaron muy positivamente los logros conseguidos en la breve historia del centro.

En la actualidad, la matrícula ronda los trescientos ochenta alumnos para una oferta formativa que engloba los dos ciclos de la ESO, Bachillerato de Ciencias Sociales y Humanidades, Bachillerato de Ciencias de la Salud, un Ciclo de Grado Medio de Atención Socio-Sanitaria y un Ciclo de Grado Superior de Integración Social. Como medidas de atención a la diversidad cuenta con optativas complementarias en el primer y segundo ciclo de la ESO, con un programa de mejora de la convivencia y el clima escolar en primer ciclo (Proyecto Libertad), dos grupos de diversificación curricular y adaptaciones curriculares individualizadas (ACI) significativas (profesor de PT) y poco significativas (en el aula). En cuanto a los servicios del centro, hemos de indicar que ofrece transporte escolar y servicio de desayuno, no así comedor. Además, por la tarde oferta varias actividades que son valoradas muy positivamente por los informantes, quienes aseguran que redundan en un mejor rendimiento del alumnado.

El total de profesionales que desempeñan sus labores en el IES comprende los cuarenta y seis profesores que componen el claustro, además de monitoras, psicólogas, trabajadores sociales y el resto del personal no docente. La trabajadora social se incluyó en la plantilla del centro tras la incorporación del mismo en el Programa de Centros de Atención Educativa

Preferente, cuyas acciones están especialmente destinadas al apoyo y al seguimiento del alumnado más desfavorecido y desempeña un importante papel como agente dinamizador. Las dos psicólogas –una orientada al alumnado y otra al profesorado– contribuyen a la consecución de un clima educativo que equilibre la vida afectiva y emocional del centro.

3.2.1.5.1. La innovación en el IES Libertad

Como ya se ha mencionado, el centro acoge desde sus orígenes a un alumnado caracterizado por las conductas disruptivas y el desarraigo social. La preocupación por parte de los profesionales del centro por mejorar estas situaciones conflictivas dio lugar, con el paso de los años, a la aparición de proyectos de innovación. Junto a los problemas relacionados con el alumnado, debemos recordar las dificultades provocadas por las carencias de infraestructura adecuada y por la plantilla poco estable. Es decir, la innovación en el IES Libertad surge, y se mantiene, como respuesta ante la adversidad del contexto. En el curso 2000-2001, llegó al centro una ex asesora de un Centro de Profesorado de Gran Canaria, cuya labor fue decisiva para el desarrollo de la innovación, ya que un curso después el IES Libertad se acogió a la convocatoria de PROCAP y ella fue la encargada de la coordinación. La PROCAP incluyó dotación económica y de recursos humanos, hecho que supuso la consolidación del trabajo de los años anteriores.

Los cinco proyectos que recibieron subvención se orientaron a la resolución de la mayor dificultad que tenía el IES en ese momento: los problemas conductuales. A esto se sumó la unidad del claustro en su actitud por mejorar la disciplina del centro. En definitiva, la innovación en el IES

Libertad está asociada a la búsqueda de soluciones ante las situaciones disruptivas. Con el paso del tiempo, la innovación se dividió en tres líneas de trabajo: el rendimiento del alumnado, la convivencia en el centro y la participación de la comunidad educativa en la vida del centro. Esto demuestra la sensibilidad del profesorado ante las demandas sociocomunitarias del centro y del barrio en el que se ubica.

Actualmente, el centro dispone de proyectos que se enmarcan en las cinco modalidades que la Consejería de Educación ofrece a los centros PROCAP: “El patio de mi instituto no es particular”, “Con la cara lavada y recién peinada”, “Completa tu horario: en movimiento” y “Tutorías afectivas o dime que me quieres”. La consolidación del *tutor afectivo* ha contribuido a la mejora de la actitud conflictiva del alumnado, así como al aprendizaje. Además, este IES participa en los planes subvencionados por el MEC, que han resultado ser una fuente de financiación y de recursos personales: el Plan de Apoyo (proporciona la incorporación de un profesor más en la plantilla) y el Plan de Acompañamiento del Alumnado (destinado a los alumnos de primer ciclo de la ESO, que realizan tareas de apoyo en horario de tarde). Estos apoyos económicos, junto a la formación permanente del profesorado, han contribuido a extender la consideración de que la innovación es un recurso útil para resolver las dificultades a las que se enfrenta el centro, así como para poder mantener en el tiempo los proyectos de innovación. Por tanto, el profesorado del IES Libertad destaca por la búsqueda de apoyos externos que contribuyan a la mejora del centro, a lo que se debe sumar un CEP comprometido y un grupo de profesionales que asesoran y forman al claustro.

Aparte de los proyectos subvencionados, el centro ha ido desarrollando a lo largo de los años una serie de pequeños proyectos y planes con el objetivo de dar respuesta a sus necesidades. Estos se recogen en la Programación Anual General del IES, en la cual destacan algunos como “Ser solidarios”, “Las escuelas promotoras de Salud”, “Sócrates”, “Medusa”, “El respeto es muy bonito” o “Biblioteca”.

En relación con el reconocimiento de la innovación, el IES Libertad ha recibido varios premios como compensación al duro trabajo realizado por todos sus miembros. Recibió un segundo premio del MEC por las diferentes acciones que se habían desarrollado para subsanar las desigualdades sociales. También ganó el tercer premio Irene, del MEC, destinado a aquellos centros públicos que desarrollan proyectos relacionados con la prevención de la violencia de género, por el proyecto “Rompiendo Murallas”.

Desde sus inicios hasta la actualidad, el IES Libertad ha tenido tres equipos directivos diferentes. El primero estuvo en el cargo durante ocho años, período en que se llevaron a cabo importantes acciones relacionadas con la infraestructura y con la gestión del centro. Posteriormente, el segundo equipo directivo se encargó de dar continuidad al interés y a la motivación por la innovación que se había desarrollado con el equipo anterior, cuya mayor aportación fue la consolidación de un sistema de trabajo. En cuanto al equipo directivo en el momento de la realización de las encuestas, hemos de indicar que ocupó su cargo en el curso 2007-2008 y la directora había sido jefa de estudios durante dos años con el anterior director. En suma, los informantes destacan la naturalidad con la que se llevaron a cabo los sucesivos cambios y el interés por mantener la continuidad de los proyectos, ya que el nuevo equipo

no solo asumió el trabajo realizado en los años anteriores, sino que situó la innovación en un punto central. Además, el nuevo equipo es consciente de que para poder dar respuesta a todas las necesidades del centro es necesaria una buena coordinación y de que, para ello, la dirección debe estar presente en todas las unidades organizativas y en todos los proyectos relevantes del IES.

De acuerdo con los informantes, con el paso de los años en el centro se ha creado un buen clima de trabajo y de estudio basado en el respeto y en la tolerancia en la convivencia diaria, así como en el fomento de relaciones positivas entre los distintos miembros de la comunidad del IES Libertad. De este modo, todo ello ha generado que el grado de participación y de implicación del profesorado en el centro y en la innovación sea muy alto. Los profesores comparten la filosofía de que sus relaciones con el alumnado deben basarse en la tolerancia; pero también han desarrollado la consideración del alumnado como persona, no solo como estudiante, y la consecuente comprensión de sus respuestas son dos aspectos básicos en la cultura del IES Libertad y dos rasgos que lo caracterizan frente a otros centros. Estas ideas son las que sostienen los proyectos de innovación, que tienen como objetivo último cubrir todas las necesidades del alumnado.

Los informantes no se ponen de acuerdo a la hora de determinar si todos los miembros del centro comparten o no una misma filosofía: muchos consideran que quienes verdaderamente determinan la cultura del centro son los alumnos y sus padres, así como el contexto en el que se inserta el IES. No obstante, sí coinciden en que las principales características del centro son la diversidad del profesorado y la convivencia basada en el respeto. Los profesores de nueva incorporación son quienes más aprecian este rasgo, ya

que afirman que se sienten integrados rápidamente en el día a día del centro. Lo que realmente interesa es que el hecho de mantener una serie de creencias compartidas, una cultura o una filosofía, aporta estabilidad a los proyectos de innovación. Este modo de convivir deriva, por un lado, en la creación de un ambiente adecuado de trabajo en el centro –los informantes destacan la calidad de las relaciones profesionales y la unión del profesorado– que se sitúa en la base de la innovación y, por otro lado, en la ausencia de grupos de oposición permanente al equipo directivo o a la filosofía dominante.

Así mismo, los encuestados consideran que son las buenas relaciones entre ellos las que permiten sobrellevar los problemas diarios del centro, especialmente los relacionados con la conflictividad del barrio. También debe señalarse que la unión del claustro no significa que no existan discrepancias, que las hay; pero en lugar de provocar discusiones, se intenta generar diálogos en los que las opiniones de cada miembro resulten enriquecedoras para el resto. Por todo ello, el modo de trabajo del IES Libertad ha recibido reconocimiento externo.

En definitiva, la innovación en el IES Libertad surge motivada por la necesidad de solucionar problemas derivados del contexto sociocultural en el que se inserta el centro. Por ello, los equipos directivos, apoyados por el claustro, han buscado apoyos externos que permitan el desarrollo y el mantenimiento de diferentes proyectos de innovación. Aparte de estas ayudas, la existencia de una filosofía compartida independiente de los distintos equipos directivos que ha tenido el centro, así como la ausencia de conflictos y de grupos de oposición dentro del claustro, han permitido, por un lado, que los proyectos se continúen en el tiempo y, por otro, que sus probabilidades de éxito

se incrementen. Por último, de las entrevistas se extrae que otro factor importantísimo en la consecución de los objetivos de los diferentes proyectos es el buen clima de trabajo creado entre el profesorado, consecuencia de las relaciones basadas en la tolerancia y en el respeto.

3.2.2. Factores implicados en la sostenibilidad de la innovación. Conclusiones de la investigación anterior

Otra fuente documental que utilizamos para acercarnos a las conclusiones que se establecieron con respecto al desarrollo sostenible de la innovación en estos centros fue el trabajo publicado por López Yáñez (2010a), que versa sobre la investigación que hemos reseñado como precursora de la nuestra. En él se detallan las conclusiones derivadas del estudio realizado sobre las bases institucionales que sostienen los procesos de cambio en las escuelas innovadoras. Como ya hemos indicado, el objetivo de esta investigación fue conocer aspectos de los centros como: la práctica de la innovación, la cultura organizativa, las estructuras informales de poder, las prácticas de liderazgo o las relaciones hacia el interior y hacia el exterior.

Los diez centros sobre los que se realizó el estudio fueron previamente seleccionados por los CEP –por considerar que en ellos se desarrollaba una innovación sostenible– y nueve de ellos se caracterizaban por encontrarse en contextos complicados. El total de entrevistas realizadas fueron 175, 75 de ellas en Gran Canaria. Dichas entrevistas las basaron en tres guiones semiestructurados dirigidos a miembros del equipo directivo, a agentes internos del centro y a agentes externos al mismo (padres, inspectores, asesores de

CEP,...). También analizaron documentos de cada uno de los centros, fotografías y relatos sobre sus trayectorias.

En el trabajo de López Yáñez (2010a) se identifican aquellos factores que parecían estar más implicados en la sostenibilidad de la innovación a lo largo del tiempo. A continuación se detallan estas categorías y resumimos las conclusiones que se exponen en su trabajo:

Tabla 9

Factores implicados en la sostenibilidad de la innovación. Extractado de López Yáñez (2010a)

Contexto y orígenes de la innovación	<ul style="list-style-type: none"> – En los contextos complicados, los procesos de cambio en los centros se han visto favorecidos y estimulados por los problemas y por las situaciones disruptivas derivadas del entorno. – El compromiso de los docentes, la mayoría de ellos “históricos”, es determinante para ayudar a sus centros a dejar atrás las dificultades. En la mayoría de los casos estos profesores son considerados como los “fundadores” de las líneas de innovación y, por ello, su presencia en las relaciones de influencia y liderazgo, no necesariamente ocupando cargos, parece haber contribuido a la institucionalización de los cambios. – El mantenimiento de la innovación también se ve favorecido por la capacidad institucional para, por un lado, resaltar el valor de los esfuerzos de cambio realizados por la institución y, por otro lado, integrar como parte de su identidad el hacer frente a las adversidades.
El liderazgo y la configuración del poder	<ul style="list-style-type: none"> – El mejor estilo de liderazgo parece ser aquel que se basa en la capacidad de los líderes para adaptarse a distintos contextos y circunstancias. – En los centros estudiados fue reconocido el liderazgo educativo frente al administrativo. Además, el liderazgo está distribuido y hay una amplia asunción de responsabilidades por parte de los docentes en los diferentes niveles de trabajo. – Otro aspecto clave en el mantenimiento de las políticas del centro y de la filosofía institucional es la atención a la sucesión entre los diferentes equipos directivos. También lo es la inexistencia de un grupo opositor: los claustros no son homogéneos ideológicamente pero esta diversidad se integra sin tensiones o fracturas. – La cultura organizativa es la que determina las relaciones de poder e influencia. – Para dar sentido a las acciones individuales se recurrió a

	<p>argumentos relacionados con la filosofía y con la identidad del centro.</p>
La práctica de la innovación	<ul style="list-style-type: none"> – Las innovaciones están en estrecha relación con los proyectos formales, que también son una manera de acceder a recursos y presupuesto adicional. – La innovación es una actividad “natural” en los centros, que se desarrolla por contagio, que se mejora por ensayo y error y que está sometida a un control impreciso. – Generalmente, la implicación del profesorado en los proyectos de innovación es voluntaria y autónoma. – Los proyectos suelen funcionar como líneas de actuación, en lugar de como planes con una asignación rigurosa de tiempos, espacios, actividades, recursos, etc. – La coordinación real de las actividades de innovación se lleva a cabo tanto en espacios formales como informales. Los equipos directivos promueven la comunicación directa y la colaboración entre los docentes y constituyen pilares importantes en los procesos de cambio. – Los centros se constituyen como comunidades de prácticas en las que hay aprendizaje organizativo más allá de los aprendizajes individuales, hay diálogo reflexivo y el profesorado se implica en esfuerzos de mejora y no en meras reacciones a la inspección o a los requerimientos administrativos. – Los proyectos innovadores suelen coexistir con la enseñanza tradicional. Por ello, muchos de los entrevistados no reconocen a sus centros como innovadores, sino como trabajadores, comprometidos o responsables. – El espacio al que llega con más dificultad la innovación es el currículo. Esto se debe a que una parte importante de los esfuerzos innovadores se enfocan hacia la mejora de la convivencia, de las actitudes y de la conducta del alumnado. Por tanto, los centros seleccionados por los CEP no son exactamente innovadores, sino que se caracterizan por la búsqueda permanente de la mejora y por la institucionalización de una dinámica definida por cambios pequeños, pero sostenibles.
Clima	<ul style="list-style-type: none"> – En general, el profesorado de estos centros está satisfecho con el clima organizativo. Se considera que un buen ambiente de trabajo proporciona apoyo frente a las presiones derivadas del entorno y, consecuentemente, mejora las condiciones de trabajo. También favorece la integración del profesorado en el centro. – Los profesores manifiestan sentimientos de pertenencia al centro y se muestran motivados. Además, confían en la capacidad de sus respectivos centros para solucionar los problemas que puedan existir con el alumnado y las familias.

<p>La cultura organizativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los centros consideran que la cultura organizativa es un factor importante para que la innovación sea sostenible. - Los diferentes miembros de la comunidad educativa comparten una misma cultura o filosofía, esto les proporciona la confianza suficiente para asumir las nuevas ideas y para acomodar las normas a ellas. - No obstante, esta cultura no está relacionada necesariamente con la innovación; los profesores innovadores trabajan y colaboran con profesores más tradicionales. - Los patrones culturales que se encontraron en estos centros son: <ul style="list-style-type: none"> - la importancia de generar una buena convivencia y de conseguir la formación integral del alumnado; - la implicación del profesorado, el sentido de responsabilidad compartida y el mantenimiento de estrechas relaciones sociales y profesionales entre los docentes; - la relevancia de las unidades de trabajo: en secundaria, los departamentos y, en primaria, los equipos de ciclo. También destaca la importancia de la autonomía del profesorado y su poder en la toma de decisiones; - la buena integración de los nuevos miembros, favorecida por el acceso del profesorado a espacios de encuentro formales e informales; - los equipos directivos establecen como prioridad el mantenimiento de un clima de trabajo y de estudio satisfactorio, para ello se procura que los cambios no sean radicales, sino graduales, y que sean previamente consensuados.
<p>Relaciones externas y política de recursos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Todos los centros tratan de establecer lazos con la comunidad educativa. No obstante, para la solución de los conflictos y para mejorar sus carencias no esperan acciones que provengan del exterior, sino que las llevan a cabo desde el interior del centro. - En general, los centros están bien relacionados con su entorno: otros centros, CEP, inspección, etc., y reconocen el apoyo que reciben de los CEP. - Las políticas de innovación se basan mayoritariamente en aquellos proyectos que se presentan en las convocatorias oficiales de la administración y cuya consecución conlleva dotación económica y de personal. - Algunos centros han desarrollado un sistema de innovación que los protege de la resistencia a los cambios impuesta desde el exterior y que les permite llevar a cabo sus proyectos.

El trabajo de López Yáñez (2010a) ha sido determinante para establecer las dimensiones que exploraríamos y, junto a la revisión de los informes de los

cinco centros de Gran Canaria que formaron parte de la investigación que dirigió, para la configuración de nuestro instrumento de recogida de información.

3.3. Procedimiento de recogida de la información: el cuestionario

Para la recogida de la información utilizamos un cuestionario, en consonancia con el diseño de la investigación y la metodología. En palabras de Cabrera (2000, p.210), los cuestionarios son un instrumento que “recoge información sobre las percepciones, actitudes, opiniones y características de las personas”. Por su parte, Rodríguez, Gil y García (1996, p.185) indican que “es un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad”. Además, Buendía, Colás y Hernández (1998) nos recuerdan el amplio uso del cuestionario como técnica de recogida de datos cuando se realiza una investigación por encuesta, además de cómo con él se persigue acceder a lo que hacen, opinan o piensan las personas mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador.

En nuestro caso, el cuestionario que elaboramos se dirige a confrontar las conclusiones obtenidas en la investigación realizada durante el curso 2007-2008 en cinco centros de Gran Canaria. El objetivo general es revalidar, no en el sentido estadístico del término sino en su matiz de confrontación y relectura, el conocimiento que sobre estos centros se obtuvo en la fase anterior de la investigación y consolidar las ideas que se aportaron acerca de *cuáles son las*

condiciones que hacen que la innovación se haga sostenible en los centros escolares objeto de estudio.

Nuestra intención es, por tanto, comprobar que las conclusiones del estudio anterior, obtenidas a partir de entrevistas en profundidad a un grupo de profesores de cada uno de los cinco centros, se mantienen con el paso de los años. Además, en este caso se intentará recoger la información en la totalidad del profesorado de cada centro.

Teniendo en cuenta el objetivo de esta investigación, las dimensiones del cuestionario se han establecido a partir del estudio en profundidad de los documentos que se generaron en la investigación anterior, y no a partir de una revisión bibliográfica sobre los aspectos que estudiamos. Para el análisis documental hemos tenido en cuenta las recomendaciones que, de forma general, se establecen para este tipo de trabajo (Stake, 1998; Tójar, 2006).

Los documentos que analizamos fueron los siguientes:

- Los ejes de análisis del proyecto de investigación.
- El guion para las entrevistas individuales.
- Las categorías de análisis de las entrevistas.
- Los temas emergentes y las conclusiones que se plasmaron en el informe y publicaciones del proyecto de la investigación anterior.
- El Informe de conclusiones elaborado por el equipo de investigación para cada uno de los cinco centros de Gran Canaria.

Las dimensiones hacia las que orientamos la recogida de información son aspectos que se señalaron como relevantes en la investigación anterior y que hemos establecido a partir del estudio de los documentos antes

mencionados. Así, las dimensiones que hemos seleccionado para ser nuevamente examinadas por el cuestionario son:

- Concepto y origen de la innovación.
- Liderazgo.
- Clima.
- Cultura.
- Relaciones.
- Relaciones externas y adquisición y uso de recursos.
- Los espacios de innovación.
- Desarrollo institucional e innovación.

Estas dimensiones nos permiten, fundamentalmente, organizar los elementos de información que va a recoger el cuestionario y no pretenden ser constructos a medir. Se han respetado los asuntos que afloraron en el análisis de los documentos de la investigación anterior y los hemos organizado en estas dimensiones; por esta razón, algunas de las dimensiones aparecen con mayor número de ítems que otras, porque engloban aspectos que aparecieron de manera más amplia en los documentos del estudio precedente. Por otro lado, hay aspectos de los que se exploraron que hemos decidido asignar en una dimensión, pero bien es cierto que podrían formar parte de alguna otra, es este el caso, por ejemplo, de las cuestiones referidas al liderazgo que aparecen ligadas de manera transversal a varias de las dimensiones.

De manera general, cada una de las dimensiones la hemos definido de la siguiente forma:

Tabla 10

Definición de las Dimensiones del cuestionario

<i>Dimensión</i>	<i>Definición</i>
<i>Concepto de innovación</i>	Esta dimensión intenta explorar las percepciones del profesorado con respecto al concepto de innovación que mantienen en sus centros.
<i>Origen de la innovación</i>	Intenta indagar en las causas, en las circunstancias que el profesorado interpreta que han sido las responsables de que el centro asuma la innovación como una característica propia.
<i>Liderazgo</i>	Analiza el grado en el que los procesos de liderazgo definen la capacidad para innovar en los centros estudiados.
<i>Clima</i>	Esta dimensión examina, de forma general, el grado de implicación y de satisfacción del profesorado en su centro.
<i>Cultura</i>	Explora aquellos aspectos que el profesorado identifica como elementos definitorios de la idiosincrasia del centro en el que trabajan, y que están directamente relacionados con la innovación.
<i>Relaciones</i>	Indaga la importancia y el peso de las relaciones de influencia en el desarrollo de la innovación en los centros.
<i>Espacios para la innovación</i>	Explora a grandes rasgos cuáles son los asuntos prioritarios hacia los que se orienta la innovación en los centros estudiados y algunas de las características básicas que la definen o determinan.
<i>Desarrollo organizativo</i>	Examina aquellos asuntos relacionados con la innovación que se sitúan tanto en el marco de las condiciones estructurales de la organización de los centros (unidades organizativas para el gobierno y la coordinación del trabajo, planificación...) como en el desarrollo de ciertos procesos para la mejora.

Para cada una de estas dimensiones hemos establecido una serie de ítems que las indaga, los cuales también se han ido diseñando a partir de la lectura y el análisis de los documentos generados en la investigación anterior y

de las conclusiones que se obtuvieron. El cuestionario agrupa los ítems según las dimensiones que hemos establecido.

Los ítems se presentan en forma de afirmaciones que reflejan pensamientos, actitudes y comportamientos acerca de la innovación en los centros.

Las respuestas las solicitamos en forma de escala tipo Likert de cinco opciones que señalan la posición del sujeto entre el acuerdo total y el total desacuerdo.

Además de los ítems que se refieren a las dimensiones establecidas, hemos incluido, evidentemente, otros que recogen datos de identificación de los sujetos participantes. Otra cuestión que hemos incorporado es si el profesor/a encuestado/a participó en la fase anterior de la investigación.

Como fase previa a la administración definitiva del cuestionario hemos puesto a prueba su *validez de contenido* usando el criterio de jueces o expertos, en el que se recomienda un número de entre tres y diez (Vara, 2008). El juicio de expertos es definido como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema que son reconocidas por otros como expertos cualificados en este y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones; así, la identificación de las personas que formarán parte del juicio de expertos es una parte crítica en este proceso” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008, p.29).

En nuestro caso, recurrimos a siete expertos. Nuestro grupo de expertos creemos que es especialmente destacable, ya que estuvo compuesto por profesorado universitario altamente reconocido y perteneciente al Área de

Didáctica y Organización Escolar. Tres de ellos son catedráticos (con una amplia trayectoria de trabajo en el cambio y la innovación educativa) y cuatro, titulares de universidad en distintas universidades españolas. Además, tres de ellos participaron en el proyecto de investigación que ha servido de referencia a nuestro estudio y, por tanto, sus juicios toman, si cabe, una relevancia todavía mayor.

A los jueces les solicitamos que valoraran el grado en que cada ítem era apropiado o congruente a cada dimensión, su calidad y su formato de presentación. También les pedimos que consideraran si había ítems o aspectos que echaban en falta en el cuestionario y que debían incluirse. Esta información la solicitamos por medio de la plantilla que ejemplificamos a continuación:

Tabla 11

Ejemplo de plantilla para la evaluación de la validez de contenido del cuestionario por el panel de expertos

	<i>¿El ítem es pertinente?</i>		<i>¿Necesita mejorar la redacción?</i>		<i>¿Es tendencioso o aquiescente?</i>	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
<i>1. Concepto de Innovación</i>						
<i>1. Considero que este centro es innovador.</i>						
<i>2. Considero que este centro es innovador si tengo en cuenta la opinión que se tiene en el propio centro.</i>						
<i>3. Considero que este centro es innovador si tengo en cuenta la opinión que se tiene desde fuera del centro.</i>						
<i>4. Este centro es innovador por necesidades del contexto.</i>						
<i>5. Este centro es innovador por la cantidad de proyectos que se llevan a cabo.</i>						

6. *Este centro es innovador por el compromiso del profesorado.*

7. *Este centro es innovador por la presión de la administración educativa.*

OBSERVACIONES:

La siguiente fase en la realización del cuestionario fue la interpretación de las respuestas de cada uno de los jueces expertos. Se tomaron en cuenta todas las valoraciones realizadas por dichos jueces ya que, dado su perfil, se entendió que así debía ser y se modificaron, eliminaron o se ampliaron aspectos del cuestionario.

3.4. Población y muestra

La población a la que refiere esta investigación está constituida por todo el profesorado que en la actualidad forma parte de los centros objeto de estudio. En el caso del Centro Específico de Educación Especial “Pilar López” también hemos incluido, a petición de la propia directora, al personal auxiliar que realiza el apoyo de manera continuada y completa en las aulas del centro, ya que ellos también lo consideren personal con responsabilidades docentes. Recuérdese que en este tipo de centros es de gran importancia este tipo de perfil profesional.

De esta forma, la población la constituían 160 profesores y, finalmente, fueron 136 los que participaron.

Tabla 12

Respuestas y cuestionarios obtenidos por centros

	Total profesores	Respuestas obtenidas	% cuestionarios
CEIP Amanda Vera	32	24	75%
IES Anselmo Mendoza	26	21	80.76%
CEEE Pilar López	38	35	92.1%
CEIP Juan Trujillo	30	23	76.6%
IES Libertad	34	33	97%
Total	160	136	85%

3.4.1. Definición de la población objeto de estudio

El cuerpo docente de los cinco centros en los que se administró el cuestionario está compuesto por un total de 160 profesionales, siendo su distribución en términos de proporción la siguiente:

Tabla 13

Distribución del total poblacional por centros

Centro	Personal	% del total poblacional
CEIP Amanda Vera	32	20%
IES Anselmo Mendoza	26	16.25%
CEEE Pilar López	38	23.75%
CEIP Juan Trujillo	30	18.75%
IES Libertad	34	21.25%
Total	160	100%

3.4.2. Definición muestral y técnica de muestreo

Una vez definida la población de estudio, se procedió al cálculo de tamaño muestral para que la información obtenida a través de la muestra resultara representativa para la población objeto de este estudio.

El cálculo del tamaño muestral se realizó mediante la aplicación de la fórmula para poblaciones finitas:

$$n = \frac{N \cdot Z_{\alpha}^2 \cdot pq}{e^2 \cdot (N-1) + Z_{\alpha}^2 \cdot pq}$$

Donde:

- N= Total de la población
- Z_{α} = 1.96 ya que hemos seleccionado un nivel de confianza del 95%
- p = proporción esperada (en nuestro caso hemos seleccionado un 50%=0.5 con el fin de maximizar el tamaño muestral)
- q = 1 – p (50%=0.5)
- e = error asumido (3%=0.03)

Con estas condiciones obtuvimos que el tamaño muestral debía ser de 137 profesionales, cuyo Intervalo de Confianza es [134 – 140] a un nivel del 95%, para que pudiera ser considerada representativa.

Al finalizar la recogida de datos habíamos conseguimos administrar un total de 136 cuestionarios a los participantes (85% del total poblacional), con lo

que nuestro tamaño muestral se encuentra dentro de los límites del Intervalo de Confianza [134-140].

Además, dada la importancia que adquiere la variable *centro* en nuestro estudio, quisimos comprobar si las proporciones correspondientes a los participantes en función del centro eran representativas de la población.

La participación en función del centro de procedencia en la muestra queda distribuida de la siguiente manera:

Tabla 14

Distribución del total muestral por centros

Centro	Participantes	% del total muestral
CEIP Amanda Vera	24	18%
IES Anselmo Mendoza	21	15%
CEEE Pilar López	35	26%
CEIP Juan Trujillo	23	17%
IES Libertad	33	24%
Total	136	100%

En este caso, aplicamos la siguiente fórmula para obtener el intervalo de confianza, también a un nivel del 95%:

$$\frac{Z_{\alpha} \cdot \sqrt{P \cdot Q}}{N}$$

Tras el cálculo de las proporciones muestrales en función del centro de procedencia y de sus intervalos de confianza a partir de las proporciones poblacionales, hemos obtenido que todas y cada una de las proporciones de

participación se sitúan dentro de los intervalos de confianza para cada centro correspondiente, con un nivel de confianza del 95%.

Con todo, podemos afirmar que tanto a nivel general como a nivel de centros, nuestra muestra es representativa con un nivel de confianza del 95%.

3.5. Procedimiento de análisis de la información

De acuerdo con los objetivos planteados en la presente investigación, los resultados se presentan agrupados por las dimensiones teóricas incluidas en el cuestionario, para cada una de las cuales se incluyen dos tipos de análisis estadísticos y su vinculación con los resultados obtenidos en la anterior investigación.

Por un lado, se ha realizado un análisis estadístico descriptivo en el que se muestra la distribución de frecuencias expresadas en términos porcentuales para cada uno de los valores de la escala. De esta forma, pretendemos analizar las percepciones de los participantes acerca de diversos aspectos relacionados con la innovación en los centros educativos.

Por otro lado, se ha efectuado un análisis exploratorio a través de la prueba no paramétrica X^2 de Pearson para el contraste de *independencia de caracteres*, con objeto de encontrar posibles relaciones entre la distribución de variables *Centro*, *Experiencia en el centro* y *Participación en el estudio anterior*, y las respuestas informadas en los ítems asignados a cada dimensión teórica.

Mediante este contraste pretendemos descubrir si las diferencias observadas son o no atribuibles al azar, es decir, si dichas variables son independientes (hipótesis nula) y por tanto, se produce una distribución similar;

o por el contrario, las variables son dependientes (hipótesis alternativa), mostrando diferencias significativas y muy significativas en su distribución.

Cabe destacar que el test X^2 solamente determina la asociación o independencia de dos variables, sin informar acerca del sentido ni de la magnitud de dicha asociación. Por esta razón, dada la especial relevancia que para nuestro estudio puede tener la participación o no en el estudio anterior y con el objetivo de profundizar en el sentido de las respuestas a los ítems en los que se encontraron diferencias significativas en el análisis *chi-cuadrado* en función de la participación o no participación en el estudio anterior, se llevó a cabo una prueba no paramétrica (*U Mann Whitney*) para comparar las respuestas a dichos ítems en función de los grupos (participación vs no participación estudio anterior).

Por último, se presenta un análisis de la muestra segmentada por centros a través del mismo contraste, explorando los resultados, esta vez, a nivel *intracentro*.

Tras la recogida de datos, éstos fueron introducidos en el programa *IBM SPSS Statistics*, versión 22, y sometidos a tratamiento estadístico.

Además de estos dos análisis estadísticos, se presentan resultados obtenidos en la investigación anterior que se encuentran vinculados con los aspectos investigados en cada dimensión teórica, a fin de conectar los hallazgos efectuados en ambas investigaciones. Así pues, hemos intentado realizar un análisis que pudiera también alumbrar convergencias y divergencias con la investigación anterior. De esta forma, intentaremos releer el estudio anterior, revisar y consolidar ideas y, en definitiva, construir conocimiento sobre el trabajo de quienes nos precedieron y avanzar hacia la comprensión de los

procesos de innovación sostenible en los centros. En palabras de Bericat (citado en Pérez Yuste, 2012, p. 115): “Análisis desde los que emergen paradojas, contradicciones o nuevas ideas. Análisis desde los que emerge, siempre y en todo caso, una clara conciencia y un rico conocimiento metodológico, esto es, un saber acumulativo sobre los efectos que cada método induce en la imágenes que produce”.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

Para la presentación de los resultados intentaremos buscar el equilibrio y la coherencia con el carácter cualitativo de la investigación anterior de la que se nutre. Para el análisis, hemos utilizado métodos de estadística básica que nos permiten describir las percepciones del profesorado y encontrar relaciones entre las variables.

Los resultados que hemos obtenido no pueden desvincularse de la investigación anterior y de la relación que, durante su desarrollo, se estableció con los centros. Los lazos creados y la imagen que dejó aquel grupo de investigación nos permitieron un acceso cómodo y un recibimiento cordial –siempre de la mano de quien coordinó, en Gran Canaria, el trabajo de selección de los centros, los grupos de discusión, las entrevistas y la elaboración y presentación de los informes finales a los claustros–.

Así, los contactos iniciales con los actuales directores, el proceso de presentación y explicación del cuestionario y la aclaración de dudas y compromisos en las reuniones con los claustros fue un proceso tranquilo en el que se respiró una gran sintonía con el coordinador del trabajo anterior. Además, otra circunstancia que sin duda contribuyó a abrirnos la puertas de los centros y a que el profesorado participara tan ampliamente en la respuesta al cuestionario fue que estuvimos acompañados por quien fue durante años el inspector (actualmente jubilado) de la zona a la que pertenecen los centros estudiados.

La muestra estaba compuesta por todo el profesorado de los cinco centros objeto de estudio. En total, 160 profesoras y profesores que se

distribuyen por centro tal y como aparece en la Tabla 15. La muestra definitiva la han formado 136 sujetos que han respondido al cuestionario. El porcentaje de respuestas por centro se mueve entre el 75% del CEIP “Amanda Vera” hasta el 97% del IES “Libertad”. El total de cuestionarios analizados se corresponde con el 85% de la muestra total de profesores de los cinco centros.

Tabla 15

Porcentaje de cuestionarios cumplimentados por centros

Centros	Total profesores	% cuestionarios
CEIP Amanda Vera	32	75%
IES Anselmo Mendoza	26	80.76%
CEE Pilar López	38	92.1%
CEIP Juan Trujillo	30	76.6%
IES Libertad	34	97%
Total	160	85%

Si consideramos su representatividad, la distribución de la muestra por centro presenta unos porcentajes bastante altos. Esta amplísima participación –en algunos casos llegó a rozar el 100%– potencia el significado de los resultados obtenidos.

En la siguiente tabla se presenta la distribución porcentual de cuestionarios por centro. El CEE “Pilar López”, con el 25.4%; y el IES “Libertad”, con el 24.6%, son los centros que más respuestas han aportado.

Tabla 16

Porcentaje de cuestionarios que cada centro aporta al total de la muestra

Centros	% de cuestionarios por centro
CEE Pilar López	25.4
CEIP Juan Trujillo	17.2
IES Libertad	24.6

CAPÍTULO 4. RESULTADOS. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

CEIP Amanda Vera	17.2
IES Anselmo Mendoza	15.7
Total	100%

Creemos que es evidente la alta implicación del profesorado, así como su interés por la presente investigación. Como ya señalamos, los lazos establecidos y la consolidación de un compromiso con los centros por parte del equipo de investigación anterior favoreció que la recogida de información para este trabajo a través del cuestionario contara con la predisposición de los actuales equipos directivos y del colectivo de profesoras y profesores. Esto nos lleva a insistir en algo que ya hemos indicado en alguna otra ocasión a lo largo de este trabajo: la percepción de continuidad por parte de los centros es básica para su implicación. En muchas ocasiones nos acercamos a los centros de una forma casi circunstancial, lo que propicia que la investigación en ellos quede completamente descontextualizada e inconexa, pero, por el contrario, mantener un hilo conductor con los centros a lo largo del tiempo y que la investigación se apoye en los trabajos anteriores posiblemente dota de conclusiones más potentes a los análisis de la realidad educativa y facilitaría el compromiso tanto desde los centros como desde quienes nos acercamos a recoger datos.

Por otra parte, nuestros resultados serán también una relectura de los obtenidos y publicados en la investigación anterior. Así, intentaremos plantearlos como contraste y como oportunidad para afianzar, reconsiderar o avanzar en las ideas acerca de la innovación sostenible en los centros que se plantearon en su momento.

Nuestro propósito es darle sentido a los datos, pero siempre al amparo de los datos previos, buscando el significado que para nosotros puedan tener.

Aunque en algún momento la ortodoxia puede ser cuestionable, consideramos que es una licencia que podemos permitirnos por lo que este estudio tiene de contraste con el anterior.

4.1. Datos generales

Para la presentación de los resultados, iremos describiendo los datos obtenidos para cada una de las variables que se refieren a los datos generales del cuestionario a partir del cálculo de la frecuencia estadística que corresponde a cada uno de los ítems recogidos en él.

Tabla 17

Distribución de la muestra por intervalos de edad

Edad	No especificada	30-39	40-49	50-59	Más de 60
	3	21,6	36,6	38,1	0,6

Con respecto a la variable edad, la mayor parte del profesorado encuestado se sitúa entre los 40 y los 59 años (74.7%). Solo el 0.6% tiene más de 60 años, dato que confirma que el profesorado en esta franja de edad decide desvincularse del sistema educativo. Conocemos sus razones, así como la situación económica y política que atravesamos, pero también es cierto que la veteranía del profesorado, en las condiciones institucionales y organizativas adecuadas, puede ser un elemento de valor para el sistema.

La mayor parte del profesorado (74.7%) se concentra en la franja de edad 40-59 años, lo que nos lleva a considerar que, en su mayor parte, es profesorado veterano, aunque más adelante lo contrastaremos con la variable experiencia docente.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

Los datos relacionados con esta variable encontrados en los cinco centros estudiados parecen, en principio, no ajustarse del todo a las cifras que se dan para el total del sistema educativo en España. Según los datos del MECD (2014) para el curso 2011/12, en el tramo de edad entre los 49 y 59 años se sitúa el 59.4% del profesorado, es decir, en nuestro caso hay una diferencia de 15 puntos por encima. Según el MECD, el 38% de los profesores de centros públicos tiene menos de 40 años, mientras que el 31.9% tiene 50 años o más.

También con respecto a esta cuestión, el CEC (2013) señala el envejecimiento del profesorado como una debilidad del sistema educativo canario aduciendo que un alto porcentaje supera los 50 años y que tienen muchos años de servicio “lo que supone una carrera profesional dilatada que, en muchos casos, lleva a que en la práctica docente pese más la experiencia que la innovación” (p.74). En principio, nuestros datos, sí muestran un alto porcentaje de profesorado mayor de 50 años, pero no queremos calificarlo como profesorado “envejecido” en el sentido que le da el informe mencionado; preferimos ver la madurez personal que se aporta a la vida de los centros y pensar en un profesorado curtido y experimentado con capacidad para la innovación y la mejora.

Tabla 18

Distribución de la muestra según el sexo

Sexo	Hombre	Mujer
	26,9	73,1

En relación con la variable sexo, el 73.1% de los encuestados son mujeres y el 26.9% son hombres. Como era de esperar, la cada vez más

evidente feminización de la enseñanza se refleja en nuestros resultados. En este caso, los datos se acercan bastante a los reflejados para el total del sistema educativo en los centros públicos (70.2% mujeres y 29.8% hombres, MECD, 2014) y a los datos que se dan para el sistema educativo canario (69.5% mujeres y 30.5% hombres, Consejo Escolar de Canarias, 2013).

Aunque, en principio, esta es una variable que no pensamos trabajar más allá de lo meramente descriptivo, sí que nos preguntamos si, de forma general, el hecho de que la mayoría de los docentes sean mujeres puede condicionar algunas de las percepciones del profesorado e incluso cierta conceptualización de la innovación, vinculándola a la necesidad de atender problemas generados en el contexto socioeconómico del centro y a que el profesorado femenino se sienta más comprometido con la situación en la que se encuentra el alumnado.

Los datos referidos a la edad y el sexo que hemos obtenido también nos recuerdan la composición generacional de una parte importante del profesorado que accedió en Canarias a la función docente en una situación de expansión del sistema a partir de 1982, momento en el que se transfieren las competencias en educación (CEC, 2013).

Tabla 19
Distribución de la muestra según el tipo de personal

Tipo de personal	Docente	No docente
	90,3	9,7

Por otro lado, en relación con el tipo de personal, aunque es obvio que la mayor parte de los encuestados son profesores, lo cierto es que uno de los centros es específico de educación especial, y dadas sus características y

puesto que a su claustro asiste la totalidad del personal del centro, se recogió también la opinión del personal no docente. Aunque para nuestro análisis, en principio, no tiene trascendencia, esta sugerencia nos la hizo la directora del centro considerando la importancia del personal auxiliar en todo el trabajo que se realiza en su centro. Ella destacó con insistencia la participación y la implicación del personal no docente en todas las actividades y los proyectos que se realizan en el centro y, por esta razón, ella les proporcionó el cuestionario para que también fuese respondido por ellos. Además, en la investigación original también participó el personal no docente de este centro.

Tabla 20

Distribución de la muestra según la experiencia docente

Experiencia docente // años	NS/NC	1-5	6-10	11-15	16 – 20	21 – 30	+ de 30
	1,5	3,7	16,4	20,9	14,9	30,6	11,9

El análisis de la variable experiencia docente muestra que el 78.3% del profesorado tiene más de 10 años de experiencia, que el 57.4% tiene más de 15 años y que el 11.9% tiene más de 30 años. Esto nos habla de la estabilidad y de la trayectoria del profesorado que ha respondido al cuestionario. Así, nuestros datos son avalados por profesorado que, en su mayor parte, cuenta con una amplia experiencia docente.

La experiencia docente también está relacionada con la fase profesional en la que se encuentra el profesorado que trabaja en estos cinco centros considerados innovadores. Day y Gu (2012) distinguen seis fases en la vida de los profesores referidas a su compromiso cognitivo, emocional, personal y moral con la profesión, pero en relación con el tiempo de servicio de cada uno en la profesión, y no en función de la edad cronológica. Para estos autores, las

fases de la vida profesional “se refiere[n] al número de años que un docente ha estado ejerciendo como tal, más que a la edad o las responsabilidades” (p.62) y establecen, a partir de sus investigaciones, que el trabajo y la vida de los profesores abarca seis fases: fase 0-3 años de docencia (compromiso, apoyo y desafío); fase 4-7 años (identidad y eficacia en el aula); fase 8-15 (control de los cambios de rol y de identidad, tensiones y transiciones crecientes); fase 16-23 (tensiones trabajo-vida, retos a la motivación y el compromiso); fase 24-30 (desafíos al mantenimiento de la motivación); y fase más de 31 (motivación sostenida/descendente, capacidad de afrontar el cambio, esperando la jubilación).

Por lo tanto, si seguimos a Day y Gu, y teniendo en cuenta que el 57.4% del profesorado de los cinco centros analizados lleva más de 15 años en la profesión, podríamos decir que alrededor de la mitad del profesorado se encuentra en las fases de la profesión en las que aparecen los retos y desafíos a la motivación o en las que esta comienza a descender. Además, el grupo más amplio de profesorado en estos centros se sitúa entre los 21 y los 30 años de docencia (30.6%) y por tanto se encuentran en la fase “desafíos al mantenimiento de la motivación” de Day y Gu (2012). Para esta fase, estos autores establecen dos subgrupos: el colectivo que tiene un fuerte y sostenido sentido de la motivación y el compromiso y aquel otro que se mantiene, pero pierde la motivación. En este punto de la presentación de resultados, podríamos suponer que el profesorado encuestado pertenece al primer subgrupo por desarrollar su trabajo en centros innovadores, no obstante, y como el cuestionario incorpora dimensiones que indagan en otro tipo de

aspectos, volveremos más adelante a este asunto buscando el contraste con otros ítems.

Tabla 21

Distribución de la muestra según la experiencia en el centro

Experiencia en el centro	NS/NC	1-5	6-10	11-15	16 – 20	21 – 30	Más de 30
	6	42,5	19,4	14,9	5,2	10,4	1,5

En cuanto a la experiencia en el centro, el 42.5% –casi la mitad de la muestra– puede considerarse profesorado de reciente incorporación al centro, ya que lleva en él entre 1 y 5 años. Aunque, como ya hemos visto, no se trata de profesorado con poca experiencia docente o de profesorado especialmente joven. En estos cinco centros, la experiencia docente y la experiencia en el centro no están necesariamente relacionadas. Este es un asunto en el que quizás valga la pena detenerse, indagando en las causas sociológicas o económicas de origen o incluso por medio de las historias de vida del profesorado. En principio, este es un dato que en estos cinco centros parece contradecir lo especificado en el informe que la OCDE (2012) realizó para el sistema educativo canario en el que se dice textualmente que:

Los profesores con más antigüedad y experiencia, pero probablemente también los más desfasados con respecto a la profesión están en los centros más solicitados y deseados, haciendo que los profesores más jóvenes y con menos experiencia acaben en zonas más pequeñas, rurales y remotas y menos solicitadas y deseadas. (p.63)

La zona en la que se encuentran los centros de este estudio ha pasado de ser periférica y marginal a ser zona de ampliación de comercios y grandes superficies, lo que ha contribuido a su desarrollo económico y a que su población haya cambiado. Así, los resultados referidos a la experiencia en el

centro no se explican de una manera unívoca, sino que probablemente se deben a una confluencia de factores de tipo económico, social, geográfico, etc.

El 76.8% del profesorado tiene menos de 15 años de experiencia en el centro. Por el contrario, el porcentaje de profesores con más de 30 años de estancia en el centro es bastante bajo, el 1.5% del total.

Lo que parece en cierta forma obvio, si atendemos a la experiencia docente y a la experiencia en el centro, es que hay una serie de influencias críticas que indican, de nuevo en palabras de Day y Gu (2012), la fuerza de las influencias de los entornos de práctica, de los contextos escolares, en el compromiso, en la resiliencia y en la identidad profesional del profesorado.

Tabla 22

Distribución de la muestra según los cargos desempeñados

Cargos desempeñados	No	Sí
Director	94,8	5,2
Secretario	93,3	6,7
Jefe Estudios	91,8	8,2
Vicedirector	94,8	5,2
Jefe Departamento	74,6	25,4
Coordinador de Ciclo	73,1	26,9
Miembro CCP	58,2	41,8

Otro de los asuntos considerados en los aspectos generales del cuestionario fue si el profesorado había desempeñado o no algún cargo directivo o algún puesto de cierta responsabilidad en la coordinación del profesorado. El porcentaje que ha ocupado cargos de responsabilidad directiva es, como era de esperar, bastante pequeño (entre el 5.2% y el 8%). Este porcentaje se incrementa cuando consideramos a quienes han formado parte

de la CCP (41.8%), a quienes han sido coordinadores de ciclo (26.9%) o a quienes han ocupado la jefatura de departamento (25.4%). El profesorado encuestado, en su mayor parte, no ha tenido responsabilidades dibujadas en el organigrama de los centros, aunque hay una parte de ellos que sí lo ha hecho, fundamentalmente en los órganos de coordinación docente.

Tabla 23

Distribución de la muestra según la participación en el estudio anterior

Participación en el estudio anterior	NS/NC	No	Sí
	6,0	57,4	36.6

Un aspecto muy relevante en este estudio, por la posibilidad de contraste que nos proporciona, es si el profesorado encuestado participó o no en la investigación realizada cinco años atrás. El 57.4% no participó en las entrevistas y grupos de discusión que en aquel momento se realizaron; sí lo hizo el 36.6% del profesorado que ha contestado este cuestionario. De esta forma, una parte importante del profesorado sigue, cinco años después, en el mismo centro y participó en la investigación anterior, lo que nos permite contrastar de una manera más fidedigna la información que en aquel momento se obtuvo.

La combinación de profesorado que no tuvo nada que ver con el estudio previo que se realizó (pero que sí estuvo al tanto de la investigación y de las conclusiones que de él se derivaron y que se presentaron en los claustros por medio de los informes finales) con profesorado que sí participó en él de manera activa, aportando su punto de vista acerca de la innovación en su centro, y con profesorado que se ha incorporado al centro en los últimos años, y que no tuvo nada que ver en aquella investigación en ninguna de sus fases (ya hemos

dicho que un 42.5% del profesorado encuestado tiene una experiencia docente en el centro de entre 1 y 5 años), nos ha permitido contar con puntos de vista para confrontar y, por ello, suponemos que aportará matices en los resultados del resto de las dimensiones del cuestionario, así como en la posterior discusión.

Para finalizar, y a modo de síntesis de los datos generales que hemos aportado, podemos decir que los resultados que presentaremos a partir de ahora en el resto de las dimensiones del cuestionario caracterizan de manera amplia al profesorado de cinco centros innovadores de Gran Canaria y que un 36.6% de ellos participó en el estudio previo que nos sirve de contraste, como indican los índices de participación.

En síntesis, hemos trabajado con un colectivo que en un 74.7% se sitúa entre los 40 y los 59 años, que en su mayor parte es profesorado femenino (73.1%), que tiene una experiencia profesional de más de 10 años (78.3%), cuya permanencia en sus centros actuales es mayoritariamente menor de 15 años (76.8%) y que, de forma general, no ha ejercido puestos de responsabilidad directiva en los centros, aunque sí ha participado de las funciones propias de los órganos de coordinación docente.

4.2. Resultados por dimensiones

A continuación, mostramos los resultados obtenidos para cada una de las dimensiones teóricas que componen nuestro cuestionario a través de: (a) un análisis descriptivo de los datos en el que se muestra las frecuencias observadas para cada uno de los ítems incluidos en las dimensiones; (b)

prueba χ^2 (chi-cuadrado) de Pearson para el contraste de hipótesis de independencia de caracteres, mostrando aquellos resultados para los que el análisis ha arrojado relación de dependencia con cierto grado de significación y prueba *U Mann Whitney* para comparar las respuestas en función de los grupos participación / no participación en el estudio anterior; y, por último, (c) análisis de los resultados obtenidos tomando en consideración los informes de la investigación anterior.

En el análisis de los resultados nos orientan algunos de los textos de Hargreaves y Fink (2003, 2006, 2008) sobre el desarrollo sostenible de la innovación; intentaremos explicar algunos de los resultados a partir de los principios que estos autores han formulado desde su amplia experiencia práctica e investigadoras.

4.2.1. Concepto de Innovación

Tabla 24

Porcentajes de frecuencia para los distintos valores de respuesta a los ítems de la Dimensión Concepto de Innovación

	NS/NC	1	2	3	4	5
1. Considero que este centro es innovador.	1.5	0	3.7	14.9	53.7	26.5
2. Si tengo en cuenta la opinión que la mayoría del profesorado tiene del propio centro, se puede considerar que este centro es innovador.	0.7	0	4.5	18.7	56	20.1
3. Desde fuera se tiende a pensar que este es un centro innovador.	3	0.7	7.5	17.2	47.8	23.9
4. Este centro es innovador porque intenta solucionar las necesidades del contexto social y económico del alumnado.	2.2	2.2	3.7	18.7	45.5	27.6

5. Este centro es innovador por la cantidad de proyectos que se llevan a cabo.	1.5	3	3.7	24.6	38.1	29.1
6. Este centro es innovador por el compromiso del profesorado.	1.5	0.7	1.5	13.4	44	38.8
7. Este centro es innovador por la presión de la administración educativa.	3	23.9	35.1	29.9	6	2.2

Esta dimensión intenta explorar las percepciones del profesorado con respecto al concepto de innovación que mantienen en sus centros. Es decir, queremos conocer si el profesorado sigue pensando que su centro es innovador y si las condiciones que así lo definían en la investigación anterior siguen presentes.

El 83.8% del profesorado considera que el suyo es, sin duda, un centro innovador (puntuán con 4 o 5 en la escala de respuesta). Además, el 76.1% lo corrobora cuando tienen en cuenta la opinión de la mayoría del profesorado de su centro. Asimismo, que su centro sea caracterizado como innovador es también una percepción clara desde fuera del centro, así lo cree el 71.7% del profesorado.

Cuando se le pregunta al profesorado por las razones por las que el centro es considerado innovador, el 73.1% puntúa con un alto grado de acuerdo la afirmación “*Este centro es innovador porque intenta solucionar las necesidades del contexto social y económico del alumnado*”. Ya veremos cómo, en el siguiente bloque de ítems, el profesorado, en mayor o menor medida, considera las circunstancias derivadas del contexto social en el que trabajan como un acicate hacia la innovación y la mejora en sus centros.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

También es muy alto, 82.8%, el porcentaje del profesorado que opina que su centro es innovador “*por el compromiso del profesorado*”. En cuanto a la importancia que se da al número de proyectos que desarrolla el centro para ser considerado un centro innovador, el 67.2% del profesorado lo considera una cuestión bastante relevante. Por otro lado, el 59% del profesorado muestra su desacuerdo con la afirmación referida a “*Este centro es innovador por la presión de la administración educativa*”. Y solo el 8.2% cree que es mérito de la administración la innovación en el centro. No es desdeñable el porcentaje que puntúa en el valor 3 (29.95%).

En esta primera dimensión, a pesar del tiempo transcurrido entre la primera investigación y la cumplimentación del cuestionario en este segundo estudio y aunque buena parte del profesorado no es el mismo que participó en la investigación anterior, los resultados corroboran la idea de que sus centros continúan siendo, sin lugar a dudas, centros innovadores; y esta visión es compartida tanto desde dentro de los centros como cuando tienen en cuenta la opinión que se mantiene del centro fuera de él. Con esto al menos hemos de pensar que su trabajo comprometido sigue en la misma línea, a pesar de que las condiciones para desarrollar la innovación puedan haber cambiado.

Así, el concepto de innovación que se ha mantenido, y que predomina, la presenta como una característica inherente a sus centros, que se ha dibujado a partir del compromiso del profesorado y de la responsabilidad que se ha creado en el intento de neutralizar la incidencia del contexto social en su alumnado. De esta forma, el primer principio para la mejora sostenible enunciado por Hargreaves y Fink (2006), el de *profundidad*, comienza a mostrarse en estos primeros ítems. Ya hemos indicado que los centros que

hemos analizado se definen, en mayor o menor medida, como centros que atienden a un alumnado con unas condiciones de partida no favorables. Esas condiciones son las que han llevado al profesorado a comprometerse con la innovación y la mejora. El *principio de profundidad* destaca la idea de que la mejora sostenible se dirige a la atención, al cuidado hacia otros y hacia el aprendizaje profundo.

La mejora sostenible se afianza en el compromiso moral de base y en el cara a cara con el alumnado y con sus circunstancias. Así, el objetivo de ese compromiso es el aprendizaje y no las tasas de rendimiento. Los informes de la investigación anterior dan amplia muestra de esto. Apenas hay referencias a los logros del alumnado en términos de cantidad o aludiendo a estándares al uso para “certificar” el buen trabajo que hacen. La innovación en estos centros se ha situado al margen de las medidas estereotipadas del éxito y han querido situar su trabajo en aquello que permanece y se consolida. Así lo han expresado en alguna de las evidencias que se han analizado en la investigación anterior:

Aquí habría una palabra clave: integración. Pero no integración de niños especiales porque tienen algún déficit, sino integración de todos los alumnos, respuesta para todos los alumnos,...una respuesta integral, porque nuestro lema en el colegio es por “una educación integral e integradora” y queremos que sea en un verdadero referente. Esto supone poner en juego una serie de estrategias metodológicas, una serie de proyectos, de aspectos organizativos que den respuestas a esa respuesta integral e integradora. Que todos esos recursos que ponemos sean capaces de abarcar a todos los alumnos con todas sus individualidades sin excepción ninguna... y dar respuestas a todas sus facetas y ése es el camino por el que vamos. (CEIP Amanda Vera, Informe 1, p.13)¹

¹ Las referencias que siguen estos patrones de citación han sido extraídas de: Arencibia, J.S. (Coord.), Nogales, M., Delgado, U., y Comini, F. (2008). *Liderazgo y desarrollo sostenible en las organizaciones educativas. Informes de investigación de los cinco centros de la Isla de Gran Canaria* (proyecto de investigación no publicado). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: Las Palmas de Gran Canaria.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

...pero ellos no tenían formación ni estrategias para trabajar con ellos e integrarlos en el conjunto del centro, pues los oyentes tampoco sabían tener como compañeros a alumnos de esas características. Esta fue la razón de ser, de formarse y buscar nuevas estrategias de actuación con las que pudieran trabajar con todo el centro. (CEIP Amanda Vera, Informe 2, p.22)

El compromiso del profesorado nace del sentido de propósito (Hargreaves, 2008) que se da al trabajo que se realiza en sus centros. En alguno de estos centros, en los informes anteriores cuando resaltan los fundamentos que creen que han hecho posible la sostenibilidad de la innovación, expresan este compromiso en términos de vocación y subrayan “la concepción global que defienden los miembros del centro sobre la importancia de la vocación profesional” (CEE Pilar López, Informe 2, p. 79).

Por otro lado, el profesorado relaciona, si bien no de forma contundente, la consideración de centros innovadores a la cantidad de proyectos que desarrollan, y, aunque algunos de ellos son apoyados y sostenidos desde la administración educativa, la tendencia general es no percibir a la administración educativa ni como la garante de la innovación ni como un elemento de presión hacia esta. De hecho, los centros mantienen su trabajo en algunos proyectos de innovación que no son subvencionados por la administración (CEE Pilar López, Informe 1, p.16).

El profesorado, de forma casi tajante, desvincula sus prácticas innovadoras de la visión tradicional que indica que la innovación se genera de arriba-abajo y de que es la administración la que marca hacia dónde tiene que dirigirse y cómo se ha de realizar (Fullan, 2007). Se quiere desligar de la tutela administrativa su concepto de innovación, que es situado en su ámbito de trabajo más próximo. López Yáñez (2010) lo expresaba así cuando presentaba su análisis de los resultados de la investigación anterior: “la innovación

entonces no es un mero producto de los planes de innovación o los sistemas formales que la impulsan, sino sobre todo un producto de la prácticas cotidianas, las cuales, solo en parte se ven afectadas por dichos planes y sistemas formales” (p.12). De esta forma se recoge en alguna de las evidencias del estudio que nos precede y en las que el profesorado resaltaba el carácter práctico y cotidiano de la innovación:

Yo creo que es innovador en la práctica porque esa es la práctica diaria, es una dinámica muy habitual... Es decir, que yo creo que la innovación es cuando está interiorizada, pues una parte de la educación es rutina, cuando has interiorizado y has hecho rutina de una cosa de la que estás convencido... es la verdadera innovación. (Ama_01) (CEIP Amanda Vera, Informe 2, p.25)

Yo no recuerdo que hayamos tenido una ayuda super-especial, que tú digas gracias a esto... conseguimos aquello, no. Ha sido un trabajo, minucioso y constante aquí dentro. (Pil_01) (CEE Pilar López, Informe 2, p.75)

Para acabar con el análisis de los resultados obtenidos en los ítems de esta dimensión y con el objetivo de estudiar posibles relaciones entre las distintas variables incluidas en el cuestionario y partiendo de que se trata de variables categóricas, hemos calculado el estadístico X^2 de Pearson para el contraste de independencia de caracteres. Recordemos en esta primera dimensión que lo que pone de manifiesto este contraste es si las posibles diferencias que encontremos son atribuibles al azar en los casos en los que las variables analizadas resultan independientes; o si, por el contrario, dichas diferencias son significativas (no atribuibles al azar) y, por tanto, expresan dependencia entre las variables. Cabe destacar que el test X^2 solamente determina la asociación o independencia de dos variables y no informa ni del sentido ni de la magnitud de dicha asociación (García Pérez, 2011; 2012).

También recordaremos en esta primera dimensión que en aquellos ítems en los que los resultados del análisis *chi cuadrado* mostraron que existía

relación con la participación en el estudio anterior, realizamos la prueba de U-Mann-Whitney con el objetivo de analizar la influencia de la participación en el estudio anterior en la respuesta a dichos ítems. Utilizamos la prueba *U-Mann-Whitney* debido a que los datos no presentaban una distribución normal, por lo que optamos por analizar las posibles diferencias entre los grupos (participación vs no participación en el estudio anterior) en las respuesta a los ítems (medida a través de una escala ordinal), mediante esta prueba no paramétrica. A partir de este análisis se pudo comprobar como de los 32 ítems en los que el análisis de *chi cuadrado* había mostrado relación con la variable participación en el estudio anterior, únicamente se presentaron diferencias significativas entre los grupos en 12 ítems (ver anexo II). Los resultados para esos doce ítems son los que iremos mostrando conforme vayamos mostrando los resultados globales por dimensiones.

Así, hemos concluido que existen diferentes pares de ítems de esta dimensión en los que tienen lugar diferencias significativas y muy significativas que no son atribuibles al azar. Estos resultados son los que presentamos a continuación agrupados para la dimensión *Concepto de Innovación* e intentaremos analizar si se matizan de alguna forma las ideas que hemos ido exponiendo con respecto a los resultados agrupados por frecuencia.

En la siguiente tabla, al igual que haremos en el resto de las dimensiones, mostramos los ítems de la dimensión *Concepto de Innovación* (CI, seguido del nº asignado al ítem) en los que se ha establecido relación de significatividad y señalamos la variable con la que esta relación se establece. En las columnas de la derecha aparecen los valores estadísticos y en la última

de ellas los valores de significatividad. Por razones obvias, solo mostramos en la tabla las relaciones significativas y muy significativas.

Tabla 25

Relaciones entre variables para los ítems de la dimensión Concepto de Innovación

Concepto de Innovación // nº de ítem // variable analizada	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
CI3 * Centro	47,729(a)	20	,000
CI 3 * Participación Anterior	22,611(a)	10	,012
CI4 * Centro	41,533(a)	20	,003
CI4 * Experiencia en el centro	49,704(a)	30	,013
CI5 * Centro	32,553(a)	20	,038
CI7 * Participación Anterior	27,033(a)	10	,003

Los resultados obtenidos muestran que existe una relación muy significativa [$\chi^2_{(20)}=47,729$, $p < 0.00$] entre el centro del que proceden los participantes y su grado de acuerdo con el ítem CI3: *Desde fuera se tiende a pensar que este es un centro innovador*. Con respecto a este mismo ítem, encontramos diferencias significativas [$\chi^2_{(10)}=22,61$, $p < 0.01$] en función de si los participantes colaboraron en la investigación anterior o no, quedando comprobada la dependencia entre ambos ítems tras la prueba de contraste realizada.

En el ítem CI4: *Este centro es innovador porque intenta solucionar las necesidades del contexto social y económico del alumnado*, hemos obtenido que las respuestas emitidas por los participantes están relacionadas, por un lado, muy significativamente [$\chi^2_{(20)}=41,533$, $p < 0.003$] con el centro del que proceden los participantes. Respecto a esta dependencia entre variables, posiblemente ocurra que no todos los centros orientan las tareas de innovación

a dar respuestas a determinadas características contextuales en las que se encuentra inmerso el alumnado y, tal vez, el propio centro. Por otro lado, el ítem CI4 está relacionado de manera significativa [$\chi^2_{(30)}=49,704$, $p < 0.013$] con la variable experiencia que el profesorado tiene en el centro. El contraste realizado no permite establecer la dirección de la relación, por lo que no podemos determinar si, a mayor número de años de experiencia, se está más o menos de acuerdo con que el centro proporcione respuestas innovadoras a problemáticas estrechamente vinculadas al contexto socioeconómico del alumnado.

Para el ítem CI5, *Este centro es innovador por la cantidad de proyectos que se llevan a cabo*, existe una relación muy significativa [$\chi^2_{(20)}=32,553$, $p < 0.038$] con el centro desde el que proviene el profesorado. El hecho de que el contraste realizado entre estas dos variables nos informe de la dependencia existente entre ambas, nos podría estar indicando diferencias en la percepción de los participantes con respecto al desarrollo de la innovación en función del centro al que hagamos referencia.

También es muy significativa [$\chi^2_{(10)}=27,033$, $p < 0.003$] la relación entre la respuesta al ítem CI7, *Este centro es innovador por la presión de la administración educativa*, y la variable participación en el estudio anterior. Este es el ítem en el que se muestra mayor variabilidad en las respuestas para los distintos valores de la escala, aunque la globalidad de ellas se sitúa en la tendencia a considerar la presión de la administración educativa con relevancia moderada y a la baja en la innovación.

Como ya hemos expuestos, con el objetivo de profundizar en el sentido de las respuestas a los ítems en los que se encontraron diferencias

significativas en el análisis *chi cuadrado* en función de la participación o no participación en el estudio anterior, se llevó a cabo la prueba no paramétrica (*U Mann Whitney*) para comparar las respuestas a dichos ítems en función de los grupos (participación vs no participación en el estudio anterior).

Así, en esta dimensión, el ítem 3, *Desde fuera se tiende a pensar que este es un centro innovador*, es el único en el que el sentido de las respuestas diferencia entre quienes participaron y no participaron en la investigación anterior ($p=.013$). Quienes participaron puntúan con un valor de respuesta mayor, es decir, piensan en mayor medida que la imagen que se tiene del centro desde fuera se corresponde con la de un centro innovador. Es de esperar que quienes colaboraron en el estudio anterior estén más sensibilizados y al tanto de la imagen que el centro proyecta al exterior en lo que respecta a la innovación, también es posible que en algún momento de la vida del centro esa imagen de centro innovador fuese más nítida y la conserven como una característica que, para ellos, ya va unida a la definición e identidad del centro.

En esta fase de nuestro análisis, los resultados estadísticos ponen de manifiesto aspectos referidos a la idiosincrasia de cada centro que ya se evidenciaron en la investigación anterior. Si tenemos en cuenta que los ítems incluidos en la dimensión teórica *Concepto de Innovación* tratan de proporcionar la visión que de esta se tiene en cada uno de los centros, podemos decir que, dependiendo del centro al que hagamos referencia, encontraremos una concepción de la innovación diferenciada en relación a aspectos como: la visión externa del desarrollo de la innovación en el centro, la

influencia de las variables contextuales y sociales en dicho desarrollo y el número de proyectos que se llevan a cabo.

Por otro lado, como era previsible, hay algunas diferencias en las respuestas si se considera si el profesorado ha participado o no en la investigación anterior y, aunque de forma global, las variaciones de respuesta, considerando la agrupación que por valores hemos obtenido aparecen agrupadas en puntuaciones bastante próximas, no alteran los resultados generales que por frecuencias comentamos, sí que es de interés tomarlo en cuenta para matizar las conclusiones. La diferencia en las percepciones que muestra el profesorado con respecto a varios aspectos incluidos en nuestra dimensión teórica *Concepto de Innovación* puede ser debida a que las entrevistas mantenidas durante la investigación anterior invitaron a la reflexión crítica sobre los procesos de innovación desarrollados en el centro y este aspecto ha quedado reflejado en las respuestas al cuestionario.

4.2.1.1. Síntesis y conclusiones

En suma, y aunque en general las reflexiones y conclusiones trazadas en la investigación anterior con respecto al concepto de innovación se ven apoyadas por los resultados que hemos presentado, a modo de síntesis y como anotaciones al estudio de esta dimensión, resaltamos las siguientes conclusiones:

- El profesorado, aun asignando valores de respuesta diferenciadas en función del centro, de su participación o no en la investigación anterior y de su experiencia en el centro, considera de forma general que sus centros son innovadores. También lo consideran como innovador si

tienen en cuenta en su respuesta tanto la opinión que se maneja en el propio centro como la opinión que se tiene fuera de él. De esta forma, a pesar del tiempo transcurrido, se mantiene en ellos la idea que en la investigación anterior ya había quedado evidenciada. Así, se corrobora mediante el contraste efectuado, que todos los centros, a pesar de considerarse innovadores y de ser vistos como tales, no comparten la misma concepción de innovación tal y como la hemos definido y que, además, esta se matiza dependiendo de los años de experiencia en el centro del profesorado y de si han participado o no en el estudio anterior.

- El profesorado expresa su concepto de innovación asociado, sobre todo, al compromiso que ha adquirido con el alumnado y a su intento por compensar las condiciones impuestas por el contexto. De esta forma, encontramos consonancia con uno de los principios clave para el desarrollo sostenible de la innovación enunciados por Hargreaves y Fink (2006): el de *profundidad*, que pone en evidencia la responsabilidad, el sentido de propósito en el trabajo del profesorado y el compromiso que el centro ha adquirido y sostenido con el paso del tiempo. Se identifican con una meta de gran calado que necesita de una responsabilidad duradera.
- El concepto de sostenibilidad ligado a la innovación sigue mostrándose en el análisis de los resultados de los ítems de esta dimensión. Aparece el compromiso con la mejora continua y su permanencia en el tiempo (principio de *longitud*) de la que nos hablan Hargreaves y Fink (2006) cuando plantean los principios del cambio y de la mejora

sostenibles. Mejora continua y permanencia en el tiempo: en los centros que hemos estudiado, el tiempo transcurrido entre la primera investigación y esta segunda afianza la idea de que han conservado las prácticas para la mejora y han consolidado formas de hacer que les ha permitido crear un proceso de innovación sostenible.

- En general, el profesorado desliga la práctica de la innovación en los centros de la tutela administrativa. No es la administración la que da garantía de sostenibilidad a la innovación, sino, como hemos dicho ya, la práctica cotidiana y el quehacer profesional.

4.2.2. Origen de la Innovación

Tabla 26

Porcentajes de frecuencia para los distintos valores de respuesta a los ítems de la Dimensión Origen de la Innovación

	NS/NC	1	2	3	4	5
1. En este centro, la innovación tiene su origen, sobre todo, en las circunstancias difíciles a las que se ha tenido que enfrentar la escuela o el instituto.	3	6	7.5	33.6	29.9	20.1
2. Este es un centro en el que el profesorado se siente comprometido con la situación en la que se encuentra el alumnado.	0.7	0	2.2	15.7	34.3	47
3. Este es un centro innovador porque su claustro está muy cohesionado.	1.5	0.7	5.2	25.4	40.3	26.9
4. La innovación en este centro surgió a partir de un grupo de profesores y profesoras que podríamos considerar “fundadores” o “históricos”.	7.5	6	15.7	25.4	29.1	16.4
5. La innovación en este centro surgió a partir de las propuestas del equipo directivo para participar en convocatorias de proyectos de innovación.	9.7	1.5	5.2	23.1	41.8	18.7

La dimensión *Origen de la innovación* intenta indagar en las causas, en las circunstancias, que el profesorado interpreta que han sido las responsables de que el centro asuma la innovación como una característica propia.

El profesorado percibe, en mayor o menor medida, que en su centro *la innovación tiene su origen, sobre todo, en las circunstancias difíciles a las que se ha tenido que enfrentar la escuela o el instituto*. No obstante, los valores que asignan a esta afirmación se distribuyen de forma desigual entre los valores 3, 4 y 5. De esta forma, aunque el profesorado no la desvincula del origen de la innovación, no podemos afirmar con convicción que el profesorado piense que la innovación en su centro tenga en origen una causa clara y directamente ligada a lo que en la investigación anterior se denominó como “circunstancias difíciles” para hacer referencia a las complicaciones derivadas del contexto.

Un 81.3% del profesorado encuestado está bastante o muy de acuerdo con que *en su centro, el profesorado se siente comprometido con la situación en la que se encuentra el alumnado*. Así, el compromiso del profesorado aparece fuertemente unido a las circunstancias del alumnado, mientras que en la dimensión anterior el compromiso ya aparecía dando sentido al concepto de innovación que maneja el profesorado.

Por otro lado, de acuerdo con el porcentaje para los valores 4 y 5, el 67.2% de los/as docentes considera, en mayor o menor medida, que su centro es innovador porque su claustro está muy cohesionado. En el valor 3, se sitúa el 25.4%. Aunque el profesorado se inclina a caracterizar sus claustros como muy cohesionados, hay un grupo nada desdeñable representado por un 7.4%, que no lo calificaría explícitamente así. Probablemente, este es un aspecto que variará en función de los centros y que también puede dar a entender que el

claustro no es homogéneo en sus ideas y puntos de vista, aspecto que exploraremos más adelante.

Cuando al profesorado se le pregunta si *la innovación en este centro surgió a partir de un grupo de profesores y profesoras que podríamos considerar “fundadores” o “históricos”*, la respuesta no es tan contundente y clara como en otros ítems y se distribuye más en la escala: el 41.1% sitúa su respuesta entre 2 y 3 y el 45.5% entre 4 y 5. Esta es una cuestión que en las conclusiones de la investigación anterior se resaltó de manera especial. En este caso, no es una percepción del todo precisa, pues un 57.4% del profesorado encuestado no participó de manera directa en dicha investigación y un 42.5% del profesorado tenía una experiencia en el centro de entre 1 y 5 años en el momento en que contestó a este cuestionario y, por lo tanto, no estaba en el centro en el momento en que se llevó a cabo aquel estudio. De esta forma, quizás haya una parte del profesorado que se ha incorporado al trabajo en estos centros en los últimos años que no lo percibe así porque se ha perdido la perspectiva histórica del origen de la innovación. En la investigación anterior lo expresaban de esta manera:

Entre todos ellos dieron respuesta a una de las etapas más difíciles en la historia del centro. Teniendo en cuenta el estado de las infraestructuras, las dificultades relativas a la variedad y tipología de los alumnos y la precariedad del profesorado, nos podemos hacer una idea del contexto en el que el centro comenzó su andadura. (IES Libertad, Informe 2, p.220)

En el último ítem que explora esta dimensión, *La innovación en este centro surgió a partir de las propuestas del equipo directivo para participar en convocatorias de proyectos de innovación*, el 60.5% del profesorado considera que el empuje del equipo directivo ha sido muy importante para iniciar proyectos de innovación vinculados en su origen a la administración. No

obstante, en la dimensión anterior ha quedado bastante claro que el concepto de innovación que el profesorado maneja no viene definido por los proyectos y convocatorias oficiales: la administración aparece como un “acompañante” necesario, pero no suficiente, para la innovación y el mérito del origen de la innovación lo sitúan en el centro y en su profesorado.

La revisión de las conclusiones de los informes de los centros realizados en la investigación anterior nos orienta hacia la conexión que en ellos existe entre sus condiciones contextuales y la innovación. En este caso, lo que en aquel momento los investigadores intuyeron como causa original de la innovación se ve respaldado por las respuestas del profesorado cinco años después. Las dificultades que el contexto impone al centro han sido un incentivo para orientar la mejora y para generar el compromiso del profesorado, pero esas condiciones no se ven en abstracto; se ven como parte de la vida del alumnado y de la situación en la que se encuentra. Para ellos, “innovar es un arma, un mecanismo de defensa. Innovar es una respuesta, una muestra de que se está haciendo algo para mejorar el clima y la convivencia en el instituto.” (IES Anselmo Mendoza, Informe 3, p.184). De esta forma tan franca se muestra en algunas evidencias de la investigación anterior:

Se innova por la propia necesidad, para evitar el llanto y la queja constante: “aquí no se puede trabajar, los pibes no traen cosas”. Esto es una constante aquí. Es muy necesario el buscar nuevas perspectivas y nuevas fórmulas para abordar las cosas con los pibes. (Lib_11) (IES Libertad, Informe 1, p.108)

La necesidad también, el hecho de tener problemas y tener que afrontarlos y la necesidad nos agudiza el ingenio y empezamos a buscar soluciones. No nos sirven las soluciones que ya hay y hay que buscar soluciones nuevas y evidentemente eso es innovar, buscar soluciones nuevas y eso es lo que hacemos aquí. Y vamos viendo lo que hacemos, si funciona se mantiene si no funciona se cambia y es dinámico, lo que hacemos es dinámico, todo está en evaluación, cualquier proyecto o proceso y eso hace que evolucionemos continuamente. (Lib_05) (IES Libertad, Informe 2, p.222)

CAPÍTULO 4. RESULTADOS. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

En esta línea, Fullan (2007), en sus “lecciones para el cambio complejo”, nos advierte sobre cómo el poder de los nuevos contextos se considera un agente del cambio necesario frente a la visión tradicional del poder del contexto como una “coacción contundente” e indica que “en cuanto la gente se haya dado cuenta del potencial que tiene el contexto para cambiar y empiece a dirigir sus esfuerzos a su transformación, se podrán hacer avances asombrosos” (p.38).

El profesorado se siente claramente comprometido con la situación en la que se encuentra el alumnado y esta condición parece explicar el origen de los procesos de mejora en sus centros, además de funcionar como un aspecto clave que sostiene, con el paso del tiempo, las prácticas orientadas a la innovación. Hargreaves (2003) planteaba la necesidad de que el cambio educativo tuviese más profundidad y que era preciso ponerle el corazón: el cambio y la mejora de la escuela pasa por el compromiso emocional. En los informes de la investigación precedente encontramos un buen número de evidencias que muestra la faceta emocional del trabajo que se realiza:

Se hacen bastantes cosas para que la gente tenga menos sufrimiento y más alegría. (Lib_11) (IES Libertad, Informe 1, p. 208)

Aquí no se puede trabajar igual que en otros centros, la dinámica de trabajo aquí es diferente. No podemos o no debemos trabajar igual porque entonces no consigues nada. (Men_16) (IES Anselmo Mendoza, Informe 1, p.147)

Innovar aquí es hacer personas. Hay otras formas de vivir, otras formas de actuar. (Men_16) (IES Anselmo Mendoza, Informe 1, p.147)

Nos dice Hargreaves (2003) que “la bibliografía trata el cambio educativo, el liderazgo y el desarrollo docente de un modo racional, calculador, gerencial y típicamente masculino” (p.38) y refiere a Fullan (1991, 1993) para reivindicar los aspectos no racionales y emocionales del cambio educativo: la

confianza, la colaboración, el significado compartido y el respaldo moral. Y son precisamente estos aspectos los que se van poniendo de manifiesto en los resultados. En el análisis de los resultados de los ítems de la dimensión anterior ya focalizamos estos aspectos hacia el principio de *profundidad* que Hargreaves (2006) enunció para la sostenibilidad de la innovación.

Por otro lado, aunque en esta misma línea, cuando expusimos los resultados acerca de los datos generales del cuestionario sí que nos preguntábamos si la feminización del profesorado puede ser condicionante de algunas de sus percepciones e incluso de cierta conceptualización de la innovación vinculándola a la necesidad de atender problemas generados en el contexto socioeconómico del centro o, incluso, de que el profesorado femenino se sienta más comprometido con la situación en la que se encuentra el alumnado. En este sentido, Hargreaves (2003) cuando explica y relaciona el reconocimiento de los sentimientos, de las emociones, y la práctica del cambio educativo, nos refiere a los trabajos que Acker (1995) enfocó hacia ciertas orientaciones al cambio que están marcadas por el género y por el sentido de propósito o misión que las profesoras imprimen a lo que hacen o estudian.

Por último, con el objetivo de analizar posibles relaciones entre las distintas variables incluidas en el cuestionario hemos calculado el estadístico χ^2 de Pearson. Como resultado, hemos obtenido que existen diferentes pares de ítems de esta dimensión en los que se encuentran diferencias significativas y muy significativas no atribuibles al azar.

Estos resultados son los que presentamos a continuación, agrupados para la dimensión *Origen de la Innovación*. Intentaremos analizar si se matizan

de alguna forma las ideas que hemos ido exponiendo hasta ahora considerando los resultados agrupados por frecuencia.

Tabla 27

Relaciones entre variables para los ítems de la dimensión Origen de la Innovación

Origen de la Innovación // nº de ítem // variable analizada	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
O11 * Centro	52,193(a)	20	,000
O11 * Participación Anterior	27,071(a)	10	,003
O12 * Centro	32,141(a)	16	,010
O13 * Centro	40,065(a)	20	,005
O13 * Participación Anterior	19,261(a)	10	,037
O14 * Centro	49,089(a)	20	,000
O14 * Participación Anterior	20,448(a)	10	,025

En este caso, en el ítem O11, *En este centro, la innovación tiene su origen, sobre todo, en las circunstancias difíciles a las que se ha tenido que enfrentar la escuela o el instituto*, existe una relación muy significativa [$X^2_{(20)}=52,193$, $p < 0.000$] con el centro del que proceden los participantes. También es muy significativa [$X^2_{(10)}=27,071$, $p < 0.003$] la relación en función de si los participantes colaboraron o no en la investigación anterior. De esta forma, confirmamos aspectos que ya advertíamos en la exposición del análisis descriptivo. Como ya habíamos avanzado, en cada uno de los centros estudiados las respuestas se han diversificado tomando en consideración su historia, su idiosincrasia y, además, el conocimiento y la memoria que de ella se mantiene en cada uno de los centros (recuérdese de nuevo que una parte del profesorado que contestó este cuestionario no participó en la investigación

anterior, el 57.4%, y que algunos de ellos no participaron porque no estaban en el centro).

Para el ítem OI2, *Este es un centro en el que el profesorado se siente comprometido con la situación en la que se encuentra el alumnado*, encontramos diferencias significativas [$X^2_{(16)}=32,141$, $p < 0.010$] en función del centro de procedencia del profesorado. No obstante, las puntuaciones otorgadas se sitúan en su mayoría entre los valores 4 y 5, por lo que esta variabilidad en función del centro refuerza el alto compromiso del profesorado en todos los centros.

En el ítem OI3, *Este es un centro innovador porque su claustro está muy cohesionado*, encontramos diferencias muy significativas [$X^2_{(20)}=0,065$, $p < 0.005$] en el grado de acuerdo del profesorado en función del centro. Para este mismo ítem, encontramos diferencias significativas [$X^2_{(10)}=19,261$, $p < 0.037$] en función de si los participantes colaboraron o no en la investigación anterior. La cohesión del claustro, que en la investigación anterior ya se resaltaba de manera desigual en función del centro, no se percibe de la misma forma en todos los centros, aunque los porcentajes de respuesta son altos si agrupamos los valores 4 y 5, aunque también es destacable el 25% de respuestas para el valor 3.

Para el ítem OI4: *La innovación en este centro surgió a partir de un grupo de profesores y profesoras que podríamos considerar “fundadores” o “históricos”*, los resultados obtenidos muestran que existe una relación muy significativa [$X^2_{(20)}=49,089$, $p < 0.000$] entre el centro del que proceden los participantes y su grado de acuerdo con el ítem. También hemos encontrado diferencias significativas [$X^2_{(10)}=20,448$, $p < 0.025$] en función de si los

CAPÍTULO 4. RESULTADOS. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

participantes colaboraron o no en la investigación anterior. En este caso, en el que vuelve a aparecer un asunto relacionado con la memoria histórica de los centros, la respuesta varía dependiendo del centro, pues no en todos los centros fue una situación claramente percibida o igualmente recordada por el profesorado. Quienes participaron en la investigación anterior no lo valoraron de la misma manera que quienes sí lo hicieron.

Estos resultados vuelven a poner de manifiesto que hay aspectos referidos a la idiosincrasia de cada centro que están interactuando con los valores de respuesta que el profesorado asigna a cada ítem. Dependiendo del centro del que se trate encontraremos distintas posiciones con respecto al origen de la innovación y percepciones diferenciadas en relación a aspectos como: los momentos críticos por los que ha pasado el centro y si esta situación ha condicionado más o menos el inicio de las prácticas innovadoras en el centro, al peso que en la innovación ha tenido un grupo de profesores/as que en su momento abanderaron las prácticas innovadoras, al grado de compromiso del profesorado con la situación de su alumnado o a la cohesión del claustro como elemento organizativo que ha incitado a la innovación.

También en este caso hay algunas diferencias en las respuestas en relación con la participación del profesorado en la investigación anterior. Estas discrepancias se han evidenciado en aquellos ítems que exploraban aspectos relacionados con la biografía de cada centro, con la memoria del centro, y con su valor en el inicio de las prácticas innovadora.

Más en concreto, la *U Mann Whitney*, indica diferencias significativas en el ítem 3: *Este es un centro innovador porque su claustro está muy cohesionado*, ($p = .030$), en el que el grupo de quienes participaron en la

investigación anterior puntuó menos que quienes no participaron, y en el ítem 4: *La innovación en este centro surgió a partir de un grupo de profesores y profesoras que podríamos considerar “fundadores” o “históricos”,* ($p= 001$), en el que quien participó puntuó más que quien no participó.

En este caso, es fácil que nos inclinemos a pensar que el profesorado que participó en la investigación anterior es más crítico a la hora de valorar la cohesión del claustro y hace un análisis más informado y también es lógico pensar que comparte esa memoria, esa interpretación “histórica” al dar un papel importante en el inicio de la innovación a un grupo de profesores pioneros, más aún cuando es previsible que una parte del profesorado que no participó tampoco estaba en el centro por esas fechas.

4.2.2.1. Síntesis y conclusiones

Así pues, para cerrar la dimensión *Origen de la Innovación*, exponemos las siguientes conclusiones:

- El sentido de compromiso del profesorado derivado de la situación en la que se encuentra su alumnado es una evidencia. Ese compromiso originó y sostiene la innovación. Quizás esta es la conclusión más explícita proporcionada por los datos de esta dimensión, aunque también se apoyan en la anterior.
- Cuando buscamos el origen de la innovación en aquellos otros aspectos que en la investigación anterior se situaron en las historias de vida de los centros, “circunstancias difíciles por las que ha pasado el centro” o “profesorado histórico o fundador”, las respuestas, aunque no

descartan estas cuestiones para explicar el origen la innovación, sí que las desplazan para enfatizar el propósito de la innovación dirigida hacia la situación en la que se encuentra el alumnado.

- Frente a las visiones racionales que sitúan la innovación y la mejora sujetas a los dictados de carácter político-administrativo y a golpe de reforma, los centros que han logrado sostener la innovación lo hacen empujados por el corazón, los sentimientos, la emoción, el sentido de propósito, la responsabilidad, el compromiso, etc.
- Estos resultados nos sugieren que, quizás, las conclusiones de la investigación anterior se verían matizadas en lo referido al origen de la innovación; nosotros lo situaríamos de una forma más clara en el compromiso que el profesorado adquiere con su alumnado, más que en las circunstancias difíciles por las que ha pasado el centro o el que hubiese un grupo de profesores “fundadores” de la innovación.

4.2.3. Liderazgo

Tabla 28

Porcentajes de frecuencia para los distintos valores de respuesta a los ítems de la Dimensión Liderazgo

	NS/NC	1	2	3	4	5
1. En este centro, los cambios en la dirección y el equipo directivo se han realizado de tal forma que han garantizado la continuidad de los proyectos de innovación y las líneas de trabajo ya constituidas.	3.7	3.7	1.5	7.5	39.6	44
2. Este es un centro en el que la capacidad para liderar también se reconoce a personas que no pertenecen al equipo directivo.	1.5	1.5	3.7	17.9	38.8	36.6

3. En este centro, la mayoría del profesorado asume responsabilidades en los proyectos de innovación que se realizan.	2.2	1.5	5.2	20.1	37.3	33.6
4. Este es un centro en el que existen diversos grupos de opinión con frecuencia opuestos o divergentes.	1.5	14.9	29.9	33.6	17.2	3
5. El estilo de dirección ejercido es el que garantiza el inicio y continuidad de los proyectos de innovación.	1.5	0.7	1.5	9.7	47.8	38.8

Esta dimensión intenta explorar el grado en el que los procesos de liderazgo definen la capacidad para innovar en los centros estudiados. En general, los datos parecen confirmar que son centros en los que se establecen pautas para el liderazgo distribuido y en los que no existen grupos de opinión sólidamente constituidos y enfrentados.

Las respuestas que se han dado a los ítems de esta dimensión prácticamente se agrupan en las puntuaciones 4 y 5. Estos resultados nos permiten dar solidez a lo que de ellos podamos extraer. Lo mismo sucede con el dato que se refiere a la no existencia de grupos de oposición (ítem nº 4) en los centros, aunque el resultado no es tan contundente, sí que es bastante clarificador al concentrar las respuestas en los valores 1, 2 y 3.

Así, el 83.6% del profesorado considera que los cambios en la dirección y el equipo directivo se han realizado de tal forma que han garantizado la continuidad de los proyectos de innovación ya constituidos, pues no han supuesto rupturas en la línea de trabajo y en el compromiso ideológico y filosófico que se ha ido definiendo en los centros. La continuidad ha hecho posible sistematizar el trabajo realizado y consolidar los objetivos hacia la mejora en estos centros.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

El 75.4% del profesorado piensa que en su centro la capacidad para liderar también se reconoce a personas que no pertenecen al equipo directivo y, si tomamos en consideración el porcentaje otorgado al valor medio de la tabla, el porcentaje en esta percepción se incrementa hasta el 93.3%.

Por otro lado, el 70.9% estima que, en mayor o menor medida, la mayor parte del profesorado asume responsabilidades en los proyectos de innovación que se realizan. Este es un dato muy importante a la hora de analizar el estilo de liderazgo (Hargreaves y Fink, 2008). Como ya hemos apuntado, el liderazgo distribuido parece ser una pauta que se ha consolidado en estos centros: no sólo es el equipo directivo quien lidera el trabajo, sino que hay un colectivo implicado que es reconocido.

Los informes finales de la investigación anterior contienen abundantes referencias a esta circunstancia y se recoge, por ejemplo, que quienes han ejercido cargos directivos con anterioridad siguen teniendo presencia en los procesos de liderazgo y continúan en este rol, pero en otras unidades de la organización del centro (CCP, coordinando proyectos, etc.) y se les reconoce la experiencia y el peso de su opinión en la vida del centro (Men_08 y Men_03, Informe 2, p.170). En los informes también se hace referencia a cómo la implicación en los proyectos, desde la base, permite transitar hacia posiciones de liderazgo e incluso llegar a formar parte del equipo directivo (Lib_05, Informe 1, p.234). De esta forma, el liderazgo se distribuye a partir del trabajo, la implicación y el conocimiento adquirido, es decir, desde el conocimiento global del centro y desde la participación.

La mayor parte del profesorado no parece reconocer de forma clara en su centro grupos de opinión que establezcan pautas de oposición o provoquen

desavenencias (78.4%). Este aspecto nos confirma, por un lado, la opción por el liderazgo distribuido en estos centros, y, por otro lado, que, en principio, no parece haber focos de liderazgo centrados o atrincherados en posiciones que lleven al rechazo, al enfrentamiento o a la disputa por el poder. No obstante, en ningún caso esto significa que el profesorado se constituya como un grupo homogéneo. De hecho, en los informes de la investigación anterior se puede constatar cómo se reconoce la existencia de esas personas o grupos que no están por la labor de identificarse o implicarse a fondo en el centro: se dan contradicciones en el día a día y hay posiciones discrepantes, pero estas no desembocan en conflictos que paralicen la línea de trabajo iniciada o que pongan en entredicho la filosofía del centro (Lib_07 y Lib_03, Informe 2, p.240).

El último de los ítems de este apartado del cuestionario indica en sus resultados que el 86.6% del profesorado reconoce abiertamente que es el estilo de dirección el que ha garantizado el inicio y la continuidad de los proyectos de innovación. Este dato abala la idea de que hay un estilo de dirección claramente definido y reconocido y que este caracteriza de manera inequívoca el trabajo que se realiza en el centro. Es decir, respalda la idea de un perfil de liderazgo enfocado hacia los proyectos y la innovación. Un estilo de trabajo desde la dirección que incita, que persuade, hacia la innovación, que la mejora y que refuerza el sostén de los proyectos: “capacidad de convicción”, “nivel de paciencia”, “quienes llevan el timón”; es así como lo califican en alguno de los informes (Men_04, Informe 2, p.171; Lib_10, Informe 2, p.247).

Los datos obtenidos en los ítems que conforman esta dimensión nos permiten afianzar los resultados obtenidos en la investigación anterior y, también, consolidar alguno de los principios que proponen Hargreaves y Fink

(2008) para el liderazgo sostenible en centros educativos innovadores. El principio de *duración* indica que “el liderazgo sostenible perdura, conserva y mejora los aspectos más valiosos del aprendizaje y la vida a lo largo del tiempo, año tras año, de un líder al siguiente” (p.59). El cambio en la dirección de los centros se ha realizado de tal forma que ha garantizado la continuidad; no ha habido brechas de distanciamiento entre uno y otro equipo directivo. En estos centros se ha gestionado el liderazgo a lo largo del tiempo, a largo plazo.

Uno de los aspectos fundamentales que ha permitido la continuidad es, precisamente, el liderazgo distribuido, así como “crear una cultura de desarrollo del liderazgo” (p.73) que amplíe, en lugar de constreñir, el ejercicio del liderazgo. Aquí aparece lo que los autores anteriores denominan *principio de amplitud*: “el liderazgo sostenible se extiende, sostiene el liderazgo de los demás a la vez que depende de él” (p.90). No obstante, como estos mismos autores nos advierten, el liderazgo sostenible es un liderazgo distribuido, pero no todo el liderazgo distribuido es liderazgo sostenible, sino que depende de cómo se distribuya y con qué fin. El liderazgo distribuido toma mil formas y caras, y siempre está ahí; el liderazgo distribuido no tiene por qué tener siempre el mismo aspecto y los patrones de distribución varían de una comunidad a otra.

Hargreaves y Fink (2008) nos ofrecen su escala para la distribución del liderazgo, con la autocracia en un extremo y la anarquía (en la que la distribución resulta excesiva y no es positiva) en el otro. Entre ambos extremos aparecen los distintos grados de liderazgo distribuido y en esta escala, probablemente, los centros que analizamos tomarían posiciones distintas, pero quizás en estos datos que vamos presentando se van adivinando rasgos de la

forma de distribución del liderazgo “emergente”: los fines y los valores están claros y se comparten, se potencian las relaciones, se estimula la innovación por parte del profesorado, se desarrolla una cultura de iniciativa profesional, se inspira confianza, no abortan las propuestas que se hagan, se elogia la iniciativa, etc.

El fin último del liderazgo sostenible es que los centros educativos se conviertan en comunidades profesionales de aprendizaje: en ellos se crean las condiciones y el ánimo que hacen posible que todos lideremos con un fin y un propósito positivos; y esto es liderazgo distribuido. Puede que los centros que hemos estudiado estén en el camino hacia su configuración como comunidades profesionales de aprendizaje.

Cook (2014) concluye, a partir de un estudio realizado para conocer la visión del profesorado hacia el liderazgo sostenible, que este no era visto como el mero mantenimiento del líder actual pasado el tiempo, sino que fue visto como un liderazgo que compartió la toma de decisiones con el profesorado y con otros actores de la comunidad de aprendizaje. La participación de los docentes y las partes interesadas en la toma de decisiones facilita el liderazgo y desarrolla la capacidad de comprensión de las complejidades y de los desafíos de mantener el liderazgo en el tiempo.

Otro de los principios del liderazgo sostenible que nos parece atisbar en los resultados de esta dimensión es el de *diversidad*: “el liderazgo sostenible estimula la diversidad, aprende de ella y crea la cohesión y la interconexión entre sus componentes, ricos en su propia variedad” (p.138). El profesorado ha reconocido, en su mayoría, que en sus centros no existen grupos de opinión que con frecuencia se manifiesten como opuestos o divergentes, pero en la

investigación precedente de corte cualitativo sí concretaban que en ningún caso esto significa que el profesorado se constituya como un grupo homogéneo. La diversidad existe, pero es canalizada hacia la construcción de un proyecto común.

Por último, al analizar posibles relaciones entre las distintas variables incluidas en el cuestionario mediante el estadístico X^2 de Pearson hemos obtenido que existen diferentes pares de ítems de esta dimensión en los que tienen lugar diferencias significativas y muy significativas que no son atribuibles al azar.

Estos resultados son los que presentamos a continuación agrupados para la dimensión *Liderazgo* e intentaremos analizar si se matizan de alguna forma las ideas que hemos ido exponiendo hasta ahora considerando los resultados agrupados por frecuencia.

Tabla 29

Relaciones entre variables para los ítems de la dimensión liderazgo

Liderazgo // nº de ítem // variable analizada	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
L1 * Centro	34,740(a)	20	,022
L1 * Experiencia en el centro	47,381(a)	30	,023
L2 * Centro	36,838(a)	20	,012
L3 * Centro	31,520(a)	20	,049
L5 * Centro	34,002(a)	20	,026

De entre los ítems que conformaron esta dimensión, son cuatro los que muestran que existe una relación significativa entre el centro del que proceden los participantes y su grado de acuerdo en las respuestas. Estos ítems son:

L1: *En este centro, los cambios en la dirección y el equipo directivo se han realizado de tal forma que han garantizado la continuidad de los proyectos de innovación y las líneas de trabajo ya constituidas* [$X^2_{(20)}=37,740$, $p < 0.022$].

L2: *Este es un centro en el que la capacidad para liderar también se reconoce a personas que no pertenecen al equipo directivo* [$X^2_{(20)}=36,838$, $p < 0.012$].

L3: *En este centro, la mayoría del profesorado asume responsabilidades en los proyectos de innovación que se realizan* [$X^2_{(20)}=31,520$, $p < 0.049$].

L5: *El estilo de dirección ejercido es el que garantiza el inicio y continuidad de los proyectos* [$X^2_{(20)}=34,002$, $p < 0.026$].

Estos datos sugieren que los procesos de liderazgo mantienen elementos propios que hacen que en cada centro se generen percepciones diferenciadas con respecto a los asuntos que hemos analizado. Si contrastamos con los resultados agrupados por frecuencia, estas diferencias son más visibles en las percepciones del profesorado acerca de cómo se ejerce el liderazgo más allá del equipo directivo o al valorar la implicación del profesorado en los proyectos de innovación; ya sabemos por los informes de la investigación anterior que hay variabilidad entre colectivos y que en ningún caso son homogéneos.

Con respecto al ítem L1, *En este centro, los cambios en la dirección y el equipo directivo se han realizado de tal forma que han garantizado la continuidad de los proyectos de innovación y las líneas de trabajo ya constituidas*, también encontramos diferencias significativas en función de los años de experiencia en el centro [$X^2_{(30)}=47,381$, $p < 0.023$], pero aún así, si tomamos en cuenta el agrupamiento de las respuestas en los valores 4 y 5,

estas diferencias siguen respaldando la idea de la continuidad en el trabajo innovador a pesar de los cambios en la dirección de los centros.

En esta dimensión no hay diferencias significativas en las respuestas en función de si el profesorado participó o no en la investigación anterior, es decir, en los aspectos que hemos explorado acerca del liderazgo este no es un asunto que mediatice las percepciones del profesorado.

4.2.3.1. Síntesis y conclusiones

En resumen, los resultados en esta dimensión nos permiten plantear algunas cuestiones a modo de conclusión:

- La dirección se reconoce como garante de la práctica de la innovación y de la mejora en los centros. El profesorado identifica claramente un estilo de dirección al que atribuyen responsabilidades en el inicio y la continuidad de la innovación.
- El liderazgo se extiende más allá del equipo directivo y se reconoce por parte del profesorado como liderazgo distribuido. El profesorado se considera implicado y con responsabilidades en la innovación. No se perciben grupos que presenten oposición o que estén claramente enfrentados.
- Los procesos de liderazgo que exploran los ítems del cuestionario adquieren matices y se diferencian si tomamos en cuenta la idiosincrasia y peculiaridades de cada centro.
- Los resultados que hemos obtenido en esta dimensión y en la dimensión *concepto de innovación* parecen corroborar los obtenidos en

la investigación anterior. Son claros y dejan poco espacio a la duda si tenemos en cuenta los altos porcentajes que se han obtenido en las respuestas dadas a los ítems que las configuran.

4.2.4. Clima

Tabla 30

Porcentajes de frecuencia para los distintos valores de respuesta a los ítems de la Dimensión Clima

	NS/NC	1	2	3	4	5
1. Usted se implica en los proyectos e innovaciones que se realizan en este centro.	0.7	0	0.7	18.7	41.8	38.1
2. Su grado de identificación con el Proyecto Educativo y la filosofía de este centro es alto.	0	0.7	1.5	12.7	42.5	42.5
3. Usted pertenece a un grupo estable de personas del centro con las que trabaja en los proyectos de innovación.	0.7	9	6	17.9	29.9	36.6
4. Usted está satisfecho con el ambiente de trabajo en este centro.	0.7	0	1.5	6.7	44.8	46.3
5. En este centro, el profesorado está altamente motivado.	1.5	0.7	3.7	26.1	40.3	27.6
6. El equipo directivo de este centro da mucha importancia a que exista un buen ambiente de trabajo.	0.7	0	1.5	4.5	32.1	61.2
7. En este centro, confiamos en nuestras posibilidades para resolver los problemas.	0.7	0	1.5	14.9	39.6	43.3
8. En este centro, el ambiente de trabajo favorece que realicemos los proyectos de innovación.	0.7	0	2.2	16.4	36.6	44

Esta dimensión explora, de forma general, el grado de implicación y de satisfacción del profesorado en su centro. Pocas dimensiones del presente cuestionario presentan unos resultados tan concluyentes: resulta verdaderamente significativo que un 80% del profesorado se sienta implicado, en mayor o menor medida, en los proyectos de innovación que se implementan

CAPÍTULO 4. RESULTADOS. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

en sus centros respectivos. Y no es sólo la cuestión de la implicación la que arroja altos porcentajes, pues cuando se le pregunta al profesorado por su grado de identificación con la filosofía y con el proyecto educativo del centro nos encontramos igualmente con una valoración categórica en torno a los valores 4 y 5 (el 85%).

Por otro lado, es bastante llamativo el alto porcentaje del profesorado que se manifiesta realmente satisfecho con el ambiente de trabajo que existe en su centro (91.1%). También el 67.9%% del profesorado reconoce que en su centro el profesorado se siente motivado por su trabajo. En este caso, un nada desdeñable 26.1% sitúa su respuesta en el valor medio de la escala, lo que indica que hay profesorado que desea expresar que, en su centro, el grado de motivación es más bien moderado.

En el cuestionario se reconoce de forma categórica que el equipo directivo de los centros da mucha importancia a que exista un buen ambiente de trabajo (93.3%). El porcentaje más alto de la tabla (61.2%) se obtiene cuando se le pregunta al profesorado por esta cuestión. No se podía esperar menos de un liderazgo distribuido. Mantener la satisfacción mediante un clima de trabajo que favorezca la implicación del profesorado no solo en la toma de decisiones, sino también en los proyectos de innovación que el centro pone en práctica, es una tarea clave para los equipos directivos.

Dos últimos rasgos, igualmente mayoritarios, cierran una dimensión clave en el desarrollo organizativo de estos centros. Nos referimos a la confianza que el profesorado ha adquirido para resolver los problemas que se generan en el centro (82.9%) y a la creación, como consecuencia de todo lo

anterior, de un ambiente de trabajo que indiscutiblemente favorece, en mayor o en menor grado, la innovación (80.6%, para los valores 3, 4 y 5).

En cuanto al papel del equipo directivo, además de en la *dimensión liderazgo*, este se concreta algo más en los ítems de esta dimensión, cuyas respuestas completan aspectos que ya se trazaban en los ítems que analizaba la dimensión anterior. Así, aunque el liderazgo tienda a ser distribuido, la influencia de los equipos directivos es importantísima en la configuración del buen clima de trabajo en los centros estudiados. Lo que parece incuestionable es que el profesorado se siente satisfecho con el ambiente de trabajo y que su grado de participación en los proyectos determina su grado de implicación e identificación con el proyecto educativo y con la filosofía del centro.

En esta dimensión aparece una de las grandes fortalezas de los centros que hemos estudiado: el profesorado se siente bien y se encuentra satisfecho, implicado, reconocido, motivado y con posibilidades y con fuerza para afrontar los problemas. Como vemos, aparece claramente el sentido de pertenencia al centro en el que trabajan. En alguno de los informes de la investigación anterior se habla del clima como “la fuente de energía”, y lo concretan en “las buenas maneras”, “el ánimo constante”, “la discreción”, “el compañerismo”, etc. Así lo expresaban:

Este clima relacional es la fuente de la energía existente. Las buenas maneras, el ánimo constante a los compañeros en crisis, la firme convicción sobre la importancia del trabajo en equipo, la discreción, la interpretación flexible de los acontecimientos del día a día, forman parte del protocolo relacional. (IES Libertad, Informe 3, p.260)

La solidaridad, el compañerismo, la ayuda sin contrapartidas están en la base del clima existente en el instituto. Se potencia el respeto por encima de todos los valores. El reconocimiento de la diversidad de pensamiento y de práctica no supone un hándicap para la innovación. Los sucesivos claustros que el centro ha tenido han aprendido que potenciando el respeto la mejora de las relaciones

CAPÍTULO 4. RESULTADOS. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

es continua. Un estado de bienestar sostenido distingue al centro. (IES Libertad, Informe 3, p.260)

Resulta sorprendente, y al mismo tiempo bastante significativo, que, a pesar del tiempo transcurrido, la fortaleza del clima sigue apareciendo de forma nítida. Esto nos habla de que estos centros han encontrado una pauta para hacerse fuertes: las buenas maneras, el ánimo constante, el apoyo mutuo, la solidaridad, el compañerismo, el respeto a la diversidad de pensamiento, etc. Y parece también que la implicación en proyectos innovadores ha contribuido a su sostén como centros singulares que se reconocen de esta forma desde dentro y fuera de ellos.

Es necesario recordar aquí que el 42.5% del profesorado que respondió al cuestionario tiene entre 1 y 5 años de experiencia en el centro, lo que da aún más fuerza a las percepciones sobre el ambiente de trabajo en el centro y a cómo este se ha mantenido a lo largo del tiempo aunque el profesorado haya cambiado. Es decir, a pesar de que hay un porcentaje nada desdeñable del profesorado que se ha incorporado en los últimos cinco años al centro, el 91.1% del profesorado puntúa entre los valores 4 y 5 cuando se le pregunta por su grado de satisfacción con el ambiente de trabajo en su centro.

También queremos recordar que el 57.4% del profesorado encuestado en esta ocasión no participó en la investigación anterior, pero sí parece refrendar las conclusiones que se trazaron en aquel momento sobre el clima de trabajo.

Aunque ya hemos hablado del liderazgo distribuido como una característica de estos centros, en esta dimensión aparece el equipo directivo indiscutiblemente ligado al ambiente de trabajo y al bienestar del profesorado.

Vuelven a intuirse aquí los rasgos del liderazgo sostenible en lo referido al principio de *profundidad* que desarrolla Hargreaves (2008).

Para este autor, el liderazgo sostenible, en su rasgo de *profundidad*, comienza con un fuerte sentido de determinación moral, con la certeza y con el compromiso que va más allá de uno mismo. Parece que, en estos centros, el proyecto educativo y la filosofía del centro se constituyen como el aglutinante que es la razón de su existencia como colectivo. El profesorado tiene unos objetivos y compromisos por cumplir y se implica en los proyectos e innovaciones que se realizan en sus centros (el 85% afirma que su grado de identificación con el Proyecto Educativo y la filosofía de su centro es alto). En ese sentido, puede decirse claramente que es un colectivo empoderado, que confía en su potencial y en sus posibilidades para enfrentar los problemas y que se siente comprometido con la situación en la que se encuentra el alumnado (el 81.3% así lo manifestó en la dimensión *origen de la innovación*). Y probablemente sea este compromiso con el alumnado el que ha propiciado el clima adecuado y la sostenibilidad del trabajo desarrollado en estos centros: un trabajo lento que incide en lo profundo del aprendizaje.

Haremos aquí también referencia al principio de *iniciativa* formulado por Hargreaves y Finks (2008) para el liderazgo sostenible: “El desarrollo sostenible desarrolla los recursos humanos y materiales, no los reduce. Renueva la energía de las personas. El liderazgo sostenible es un liderazgo prudente y con iniciativa que no desperdicia ni el dinero ni las personas” (p.163). En este caso, queremos destacar cómo en estos centros el potencial profesional del profesorado se estimula y se encamina hacia el bien común a partir de la implicación, la motivación y el sentirse fuertes para afrontar los

problemas. Poco a poco, el profesorado se va haciendo competente y adquiere destrezas para afrontar los problemas.

Estos autores completan este principio matizándolo con los subprincipios de *limitación* y *renovación*, que hacen referencia a la necesidad de conservar la energía, el potencial profesional, evitando el desgaste producido por la exposición a situaciones de demanda excesiva y desdibujada de los objetivos de la organización. Describen cómo los centros se mantienen en equilibrio ante las “perturbaciones” que proceden del exterior: aquí aparecen la confianza, la seguridad en uno mismo y el sentimiento como “fuente de energía”.

De nuevo, en alguno de los informes anteriores aparecen referencias que nos dan pautas acerca de cómo los centros han conseguido ese grado de identificación y buen clima; han logrado crear el sentido de pertenencia a partir del reconocimiento de cada cual y su importancia y valor para el grupo:

...la fuerza del grupo está en que nadie se sienta excluido, que nadie se sienta marginado, sin importancia, porque realmente todos tenemos una capacidad para aportar, entonces todo el mundo se tiene que sentir escuchado y yo creo que no es falso, yo creo que esto es así... Si el grupo se entusiasma empieza a pensar y entonces desde que le das a una persona posibilidades de crear en educación, de tener ideas, de aportar, crece... pero si tú niegas esa posibilidad el grupo se empobrece y se limita. (Ama_09) (CEIP Amanda Vera, Informe 2, p.34)

Por último, con el objetivo de analizar posibles relaciones entre las distintas variables incluidas en el cuestionario hemos calculado el estadístico χ^2 de Pearson. Como resultado, hemos obtenido que existen diferentes pares de ítems de esta dimensión en los que tienen lugar diferencias significativas y muy significativas no atribuibles al azar.

Estos resultados son los que presentamos a continuación, agrupados para la dimensión *Clima*, e intentaremos analizar si se matizan de alguna forma

las ideas que hemos ido exponiendo hasta ahora considerando los resultados agrupados por frecuencia.

Tabla 31

Relaciones entre variables para los ítems de la dimensión clima

Clima // nº de ítem // variable analizada	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
C1 * Centro	29,078(a)	16	,023
C3 * Participación Anterior	22,291(a)	10	,014
C4 * Centro	36,216(a)	16	,003
C4 * Experiencia en el centro	42,740(a)	24	,011
C5 * Centro	56,448(a)	20	,000
C5 * Participación Anterior	29,135(a)	10	,001
C7 * Centro	26,376(a)	16	,049
C8 * Centro	37,766(a)	16	,002

Así, los resultados muestran que existe una relación muy significativa entre el centro del que proceden los participantes y su grado de acuerdo con los ítems siguientes:

C4: *Usted está satisfecho con el ambiente de trabajo en este centro* [$\chi^2_{(16)}=36,216$, $p < 0.003$].

C5: *En este centro, el profesorado está altamente motivado* [$\chi^2_{(20)}=56,448$, $p < 0.000$].

C8: *En este centro, el ambiente de trabajo favorece que realicemos los proyectos de innovación* [$\chi^2_{(16)}=37,766$, $p < 0.002$].

Con relaciones significativas en función de la variable centro aparecen dos ítems:

C1: *Usted se implica en los proyectos e innovaciones que se realizan en este centro* [$\chi^2_{(16)}=29,078$, $p < 0.023$].

C7: *En este centro, confiamos en nuestras posibilidades para resolver los problemas* [$\chi^2_{(16)}=26,376$, $p < 0.049$].

De nuevo, la respuesta en alguno de los ítems está condicionada por lo particular de cada centro; una y otra vez comprobamos que en cada centro las pautas de interpretación son diferentes. A pesar de esto, en el caso del ítem que explora la satisfacción con el ambiente de trabajo (C4), si tenemos en cuenta los valores que se han mostrado en el análisis de frecuencia, esta relación de significatividad refuerza el grado de satisfacción generalizado que expresa el profesorado en todos los centros. En el caso de asignación de valor en las respuestas a C4 y C8, la frecuencia por valores se mostraba más distribuida en la escala, a pesar de que los valores 4 y 5 acumulaban porcentajes más altos.

Los resultados también indican, con respecto al ítem C5: *En este centro, el profesorado está altamente motivado*, diferencias muy significativas [$\chi^2_{(10)}=29,135$, $p < 0.001$] en función de si los participantes colaboraron en la investigación anterior o no. Y la prueba *U Mann Whitney*, ($p=.002$), indica que quienes participaron puntúan más bajo que quienes no participaron, es decir que quienes no participaron perciben en mayor grado esa motivación del profesorado. Vuelve a parecer esa visión más crítica del profesorado participante, que parece no ver esa motivación en los más altos niveles.

Por otro lado, muestran relación significativa [$\chi^2_{(10)}=22,291$, $p < 0.014$] las respuestas al ítem C3: *Usted pertenece a un grupo estable de personas del centro con las que trabaja en los proyectos de innovación* con respecto a la misma variable. La prueba *U Mann Whitney*, ($p=.002$), indica que quienes colaboraron en la investigación anterior puntúan más alto, lo que parece avalar

que están más implicados en proyectos de innovación formados por grupos estables de docentes.

En general, en los informes de la investigación anterior, los entrevistados se manifiestan en un tono que denota que están motivados. No obstante, es evidente que ese alto grado de motivación no muestra el sentir de todo el profesorado, sino que, como ya hemos manifestado en varias ocasiones, en ellos también se recogen evidencias de la heterogeneidad de los grupos. Esta heterogeneidad también se mostraba con respecto a las distintas formas de implicación del profesorado en los proyectos de innovación.

La experiencia que el profesorado tiene en el centro es otra de las variables que muestran una relación muy significativa, en este caso con el ítem C4: *Usted está satisfecho con el ambiente de trabajo en este centro* [$\chi^2_{(24)}=2,740$, $p < 0.011$]. Parece que existen matices en la respuesta en función de los años que el profesorado lleva en el centro, pero los porcentajes están tan agrupados en los valores altos de la escala que el resultado global se ve nuevamente corroborado.

4.2.4.1. Síntesis y conclusiones

Después del análisis de la dimensión que nos ocupa, llegamos a las siguientes conclusiones:

- En estos centros existe un proyecto educativo que los define e identifica y que se constituye en el compromiso moral que da sostenibilidad y profundidad al trabajo que se realiza.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

- Se reconoce la preocupación y la ocupación del equipo directivo porque el ambiente dé amparo al profesorado y favorezca el trabajo. El clima de trabajo y el estilo de liderazgo van de la mano. Así, el clima se manifiesta como un aspecto clave para dar sentido al liderazgo distribuido, que se sustenta en la motivación, la implicación, la participación, etc.
- A pesar de que aparecen diferencias en las respuestas, condicionadas por lo peculiar de cada centro, por la experiencia en el centro y por la participación o no en el estudio anterior, en general, el profesorado se muestra satisfecho y motivado, (aunque esta motivación es percibida más claramente por quienes no participaron en el estudio anterior) para el trabajo en el centro y confiado con sus posibilidades para enfrentar los problemas.
- El ambiente de trabajo en estos centros impulsa la implicación del profesorado en los proyectos de innovación.
- Como hemos visto, el que aparezca en esta dimensión con cierta nitidez el principio de *profundidad* en el desarrollo sostenible formulado por Hargreaves y Fink (2008) nos parece de cierta importancia. El autor lo presenta como el precursor del resto de sus principios: “todos los demás principios de la sostenibilidad son subsidiarios de este” (p.58).
- También en esta dimensión los resultados nos llevan a considerar que las conclusiones aportadas por la investigación anterior se ven respaldadas por los datos que vamos analizando.

4.2.5. Cultura

Tabla 32

Porcentajes de frecuencia para los distintos valores de respuesta a los ítems de la Dimensión Cultura

	1	2	3	4	5	
1. Este es un centro en el que se favorecen:						
• Las iniciativas individuales	1.5	2.2	3	21.6	40.3	31.3
• El trabajo en equipo	0	0.7	0.7	9	41	48.5
• El asumir riesgos en las propuestas metodológicas	3.7	0	2.2	14.2	54.5	25.4
• Las nuevas ideas en cuanto a la educación en general.	2.2	0.7	0.7	11.2	52.2	32.8
2. En este centro, las propuestas nuevas, normalmente, alcanzan un buen nivel de participación.	3	0.7	1.5	17.2	59	18.7
3. Este es un centro en el que se comparten de manera amplia algunas ideas relacionadas con:						
• La importancia de la convivencia	0.7	0	2.2	5.2	46.3	45.5
• La implicación del profesorado	0.7	0	2.2	12.7	41	43.3
• La responsabilidad compartida	2.2	0	0.7	18.7	39.6	38.8
• Mantener estrechas relaciones sociales y profesionales	2.2	0	0.7	20.9	47.8	28.4
4. Este es un centro en el que se desarrollan proyectos que históricamente han contado con la implicación de la comunidad educativa.	6.7	2.2	4.5	17.2	39.6	29.9
5. La innovación en este centro es patrimonio de todo el centro (profesorado, madres y padres, alumnado, pas)	3	2.2	20.9	23.9	25.4	24.6
6. En este centro, se cuida especialmente la incorporación e integración del profesorado nuevo.	0	0	1.5	11.9	44.8	41.8
7. En este centro, podemos desarrollar proyectos porque tenemos espacios (de tiempo y también físicos) para encontrarnos y hablar sobre ellos.	0.7	6.7	20.9	29.9	29.9	11.9
8. Este es un centro en el que la innovación la realiza un grupo concreto de profesores y profesoras.	3.7	7.5	21.6	34.3	26.9	6
9. En este centro, profesorado con distintas formas de pensar trabaja conjuntamente en los	0	0.7	3	20.9	50	25.4

CAPÍTULO 4. RESULTADOS. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

proyectos de innovación.

10. En este centro, la información circula con fluidez.	0	0.7	1.5	13.4	55.2	29.1
11. En este centro, hay personas que pueden ejercer como mediadoras en los conflictos.	0.7	0.7	0	11.9	45.5	41
12. Este es un centro que ha mantenido, de forma estable y a lo largo del tiempo, una serie de formas de trabajo, de prácticas, de discursos, de rituales y de normas.	4.5	0.7	3	17.9	44	29.9
13. En este centro, hay formas de hacer el trabajo que nos identifican y nos diferencian claramente de otros centros.	2.2	0	2.2	17.2	50	28.4
14. En momentos críticos, este centro reacciona (señale una opción):						
• De forma homogénea					17.9	
• Hay reacciones diversas según los grupos.				6		
• Con reacciones diversas y enfrentadas.				0.7		
• Con reacciones diversas pero razonadas.				68.7		
• Ns/nc				6.7		

En la dimensión *cultura* hemos querido explorar aquellos aspectos que el profesorado identifica como elementos definitorios de la idiosincrasia del centro en el que trabajan, y que están directamente relacionados con la innovación. Como ya hemos visto en otras dimensiones en muchos de los ítems los porcentajes más altos los encontramos en las puntuaciones 4 y 5. Los porcentajes obtenidos nos permiten afirmar que el profesorado percibe que en sus centros se favorecen las iniciativas individuales (71.6%), lo que indica que se tiene bastante claro que el respeto a las iniciativas individuales no está reñido con el trabajo en equipo, que alcanza porcentajes superiores (89.5).

Fomentar las iniciativas individuales potencia que existan varias ideas o concepciones sobre la educación en general y que estas fluyan en los centros de manera natural, como confirman los altos porcentaje obtenidos en las puntuaciones 4 y 5. Esta concepción cultural está en la línea de las calificaciones obtenidas acerca de cómo en estos centros se favorecen las nuevas propuestas metodológicas y se asume la incertidumbre que éstas conllevan (79.9%).

En esta línea, destaca de forma especial el hecho de que son centros en los que se fomentan el trabajo en equipo y las nuevas ideas en educación. También es alto el grado de participación con el que las propuestas nuevas son recibidas (77.7%). En la literatura sobre innovación las iniciativas individuales no entran en contradicción con el trabajo en equipo (Bolívar, 2010c). Por su parte, el profesorado de los centros que hemos analizado tiende a valorar más el segundo aspecto con respecto al primero, aunque ambos obtienen un porcentaje alto. Esto nos sugiere que son centros progresistas en cuanto a sus formas de trabajar y a las concepciones que han generado y que mantienen en torno a la educación.

En cuanto a las ideas que de manera amplia se comparten en el centro, destacan considerablemente las relacionadas con la convivencia (91.8%) y con la implicación del profesorado (84.35), dos temas importantes en lo que respecta a su cultura. En estos centros, las bases que regulan la convivencia aparecen ampliamente compartidas y esta característica, que define a su cultura, está igualmente en la base del clima, del liderazgo, de las relaciones, etc. Difícilmente el profesorado se implicaría en un centro donde la convivencia entre sus miembros no fuera adecuada y no constituyera uno de sus valores

principales. Así, el sistema de relaciones que se va configurando en los centros define su cultura (González, 2003). En este caso, los datos respaldan, con la aportación de altísimos porcentajes en relación con el ambiente de trabajo, lo que ya los ítems de la dimensión clima han mostrado.

Otro aspecto importante que define el trabajo en estos centros es que el profesorado percibe, en un 86.6%, que la incorporación e integración del profesorado nuevo es atendida de manera especial. El significado de esta percepción hay que buscarlo en la apropiación de los proyectos de centro y en su deseo de ganar nuevos adeptos para los mismos. La pronta integración de los nuevos profesores, unida a la potenciación de las buenas relaciones, conforma igualmente un clima adecuado para la innovación.

El trabajo en estos centros también se caracteriza por el hecho de que el profesorado no percibe de forma homogénea que los proyectos se desarrollen porque posean espacios (temporales y físicos) para encontrarse y hablar sobre ellos, aunque sí es cierto que el profesorado en este ítem asigna el valor 3, o más, en un 71.7%. La distribución de las puntuaciones entre los valores 2 y 5, con porcentajes similares, parece indicarnos que si bien se reconoce la importancia de contar con espacios para trabajar la innovación, no parece este un factor tan determinante como pueden ser la convivencia o el trabajo en equipo.

Tampoco hay una respuesta uniforme cuando se les pregunta si en su centro la innovación la realiza un grupo concreto de profesores y profesoras: las respuestas se distribuyen en un 34.3% en el valor 3 y de forma casi similar en el valor 2 (21.6%) y en el 4 (26.9%). Si sumamos el valor de las puntuaciones 4 y 5 nos encontramos con un porcentaje claramente inferior a la

suma de las demás puntuaciones distribuidas en las alternativas de respuesta. Por tanto, vemos que el profesorado muestra opiniones variadas respecto a asignar a un grupo concreto los méritos de sacar adelante la innovación. Hay que pensar más bien en la apropiación de la innovación como un patrimonio de todo el profesorado del centro.

Lo que sí parece confirmar el cuestionario, siendo uno de los aspectos más relevantes desde el punto de vista de la cultura, es que en estos centros el profesorado con distintas formas de pensar trabaja conjuntamente en los proyectos de innovación (75.4%). Con esta reflexión se descarta que la innovación sea una cuestión de grupos minoritarios o de formas exclusivas de pensar. Aunque en ítems anteriores se ha dejado claro que el compromiso del profesorado, sus concepciones sobre la educación y otras cuestiones de valor son importantes, estas no son impedimentos para trabajar conjuntamente con otros compañeros que no piensen exactamente igual. Seguramente que el profesorado no verá como un criterio destacable a la hora de sumarse a un proyecto de centro la ideología política o las formas de pensamiento en general.

Cuando preguntamos si en su centro la información circula con fluidez la respuesta es alta en un 84.3% de los casos, es decir, sí reconocen que la información circula sin trabas. De este modo, vemos que la importancia de la información y de los canales de difusiones es una característica de estos centros. A este aspecto se hacía referencia en los informes de la investigación anterior para alguno de los centros, y se concluía que:

Con el tiempo se han hecho expertos en mantener abiertos los canales de la comunicación, tanto a los que llegan nuevos como a los que permanecen con el paso de los años, tanto a los que comparten todos los principios como a los

CAPÍTULO 4. RESULTADOS. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

que tienen discrepancias en el fondo o en las formas. Este clima relacional es la fuente de la energía existente. (IES Libertad, Informe 3, p.263)

El profesorado reconoce en un alto porcentaje (86.5%) que en sus centros hay personas que de manera clara pueden ejercer de mediadoras en los conflictos. Si se valora con tan altos porcentajes la presencia de los mediadores se da por sentado que en el proceso de la innovación nos vamos a encontrar con situaciones de conflicto que podrían disminuir su impacto. El reconocimiento de estas personas en el papel de mediadoras nos parece que refuerza las conclusiones que ya hemos expuesto acerca del liderazgo distribuido.

Por otro lado, confirman que una característica que define a sus centros es que han mantenido, de forma estable y a lo largo del tiempo, una serie de formas de trabajo, de prácticas, de discursos, de rituales y de normas, es decir, unas pautas culturales de acción (el 91.8% del profesorado puntúa en el valor 3, 4 o 5). También se confirma que el profesorado considera que en sus centros hay formas de hacer el trabajo que los identifica y los diferencia claramente de otros centros. Así, el 50% de los encuestados puntúa en el valor 4 y el 28.4%, en el 5. En este caso, vuelven a aparecer pistas que nos guían hacia la continuidad en la orientación de los centros hacia la innovación que, sin duda, se entrelaza con la línea de continuación en los equipos directivos y los procesos de liderazgo.

El último ítem de esta dimensión pregunta acerca de cómo reacciona el centro en momentos críticos. La respuesta con un mayor porcentaje es la que indica que lo hacen con reacciones diversas, pero razonadas (68.7%). Le sigue en porcentaje, y a mucha distancia, la que indica que en el centro se reacciona

de forma homogénea (17.9%). La importancia del diálogo y de las actitudes de tolerancia en la vida de estos centros queda en evidencia: son centros que se enfrentan al conflicto con madurez y en los que la discusión no se evade. Esta circunstancia ya había sido puesta también de manifiesto cuando analizábamos la dimensión liderazgo y reflexionábamos acerca de que, aunque se trata de centros con un profesorado que no es homogéneo en sus posicionamientos, esto no deriva en el enfrentamiento.

Todos los aspectos que hemos comentado en esta y en las dimensiones anteriores nos van dibujando cómo son estos centros innovadores, qué los hace mantener una línea de trabajo a lo largo del tiempo y cuál es la cultura que han ido definiendo. Así se expresaba en las conclusiones de uno de los informes de la investigación anterior, en las que se resalta la estabilidad de las bases culturales: “[...] los fundamentos culturales han permanecido estables. Los valores o principios que rigen esta cultura que en el centro es dominante, se implementa sin oposición, son conocidos y aparecen con mucha frecuencia en los testimonios de los informantes”. (IES Anselmo Mendoza, Informe 3, p.194).

Los centros que hemos estudiado desarrollan su labor en un contexto difícil marcado por una realidad problemática, y aquí surge su fuerte compromiso moral, reconocido por el profesorado tanto en la investigación anterior como en algunos de los ítems de este cuestionario. A partir de este compromiso ético han tejido toda una forma de ser que los consolida como centros con una cultura orientada a la innovación como posición militante para cambiar las circunstancias difíciles en las que trabajan.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

Por último, con el objetivo de analizar posibles relaciones entre las distintas variables incluidas en el cuestionario, agrupadas en la dimensión teórica *Cultura*, hemos calculado el estadístico χ^2 de Pearson e intentaremos analizar si se matizan de alguna forma las ideas que hemos ido exponiendo hasta ahora considerando los resultados agrupados por frecuencia.

Tabla 33

Relaciones entre variables para los ítems de la dimensión cultura

Cultura // nº de ítem // variable analizada	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
CU1d * Centro	31,900(a)	20	,044
CU3a * Experiencia en el centro	42,340(a)	24	,012
CU3b * Centro	29,488(a)	16	,021
CU3c * Centro	36,824(a)	16	,002
CU4 * Centro	51,495(a)	20	,000
CU5 * Centro	44,059(a)	20	,001
CU7 * Centro	50,440(a)	20	,000
CU9 * Centro	28,459(a)	16	,028
CU10 * Participación Anterior	17,714(a)	8	,023
CU13 * Centro	44,705(a)	16	,000
CU14 * Centro	37,422(a)	16	,002

En este bloque de ítems, los resultados muestran que existe una relación muy significativa entre el centro del que proceden los participantes y su grado de acuerdo con los siguientes ítems:

CU3c: *Este es un centro en el que se comparten de manera amplia algunas ideas relacionada con la responsabilidad compartida* [$\chi^2_{(16)}=36,824$, $p < 0.002$].

CU4: *Este es un centro en el que se desarrollan proyectos que históricamente han contado con la implicación de la comunidad educativa* [$X^2_{(20)}=51,495$, $p < 0.000$].

CU5: *La innovación en este centro es patrimonio de todo el centro (profesorado, madres y padres, alumnado, PAS)* [$X^2_{(20)}=44,059$, $p < 0.001$].

CU7: *En este centro podemos desarrollar proyectos porque tenemos espacios (de tiempo y también físicos) para encontrarnos y hablar sobre ellos* [$X^2_{(20)}=50,440$, $p < 0.000$].

CU13: *En momentos críticos este centro reacciona (de forma homogénea)* [$X^2_{(16)}=44,705$, $p < 0.000$].

CU14: *En momentos críticos este centro reacciona (hay reacciones diversas según los grupos)* [$X^2_{(20)}=37,422$, $p < 0.002$].

Por otro lado, la relación aparece como significativa con respecto al centro al que pertenece el profesorado en los siguientes ítems:

CU1d: *Este es un centro en el que se favorecen las nuevas ideas en cuanto a la educación en general* [$X^2_{(20)}=31,900$, $p < 0.044$].

CU3b: *Este es un centro en el que se comparten de manera amplia algunas ideas relacionadas con la implicación del profesorado* [$X^2_{(16)}=29,488$, $p < 0.021$].

CU9: *En este centro, profesorado con distintas formas de pensar trabaja conjuntamente en los proyectos de innovación* [$X^2_{(16)}=28,459$, $p < 0.028$].

Se evidencia una vez más que, más allá de los resultados generales que hemos agrupado por frecuencias, se establecen diferencias en las respuestas que vienen condicionadas por el centro en el que el profesorado desarrolla su trabajo, pues la responsabilidad compartida o la implicación de la comunidad educativa no son valoradas de la misma forma en cada uno de los centros. En alguno de los ítems, la casi homogénea distribución de los porcentajes para los

valores de respuesta 2, 3, 4 y 5 de la escala así nos lo hacía sospechar. Es lo que sucede cuando el profesorado valora la responsabilidad y el compromiso con la innovación, pero no la identifican claramente como patrimonio de toda la comunidad educativa, o cuando valora el grado en que las condiciones temporales y espaciales en el centro han favorecido la innovación.

La variable experiencia en el centro aparece con relación significativa [$X^2_{(24)}=42,340$, $p < 0.012$] para las respuestas en el ítem CU3a: *Este es un centro en el que se comparten de manera amplia algunas ideas relacionadas con la importancia de la convivencia*, y matiza de alguna forma los altos porcentajes que en los valores 4 y 5 refrendan esta afirmación.

Por último, en el ítem CU10: *En este centro, la información circula con fluidez*, aparecen respuestas relacionadas de forma significativa [$X^2_{(8)}=17,714$, $p < 0.023$] con la participación o no en la investigación anterior. Probablemente habrá matices en las conclusiones que, con respecto a este tema, se realizaron en la investigación anterior. En la distribución de porcentajes por frecuencia llama la atención como el 55% se concentra en el valor 4 y se rompe la tendencia de que se distribuya de forma más homogénea entre el 4 y el 5. En este caso, la *U de Mann Whitney*, ($p= .001$), indica que quienes colaboraron en el anterior estudio puntúan más bajo que quienes no participaron, así vuelve a aparecer esa visión más crítica que mantienen en el análisis de algunos de los procesos organizativos vinculados a la innovación.

4.2.5.1. Síntesis y conclusiones

En suma, los resultados obtenidos en esta dimensión nos permiten sostener algunas ideas en relación a los centros y a ciertas pautas de acción y pensamiento que los caracteriza. A saber:

- Son centros en los que las nuevas iniciativas y las nuevas ideas son bien aceptadas: las ideas que mueven y ponen en entredicho el *statu quo* son aceptadas y bienvenidas. Las propuestas metodológicas que rompen la monotonía de la escuela tradicional son aceptadas. Además, tanto el trabajo individual como el trabajo en equipo es apoyado y reconocido.
- Se comparte de manera amplia la importancia de la convivencia, de la implicación del profesorado, de la responsabilidad compartida y la necesidad de mantener estrechas relaciones sociales y profesionales. Estos asuntos forman parte de aquello que es importante en sus centros para mantener vivo su proyecto educativo y los compromisos que han adquirido con el alumnado: son aspectos que definen su cultura organizativa.
- Son centros que se ocupan de una manera especial de favorecer la integración del nuevo profesorado en la cultura del centro. Esta es otra de sus fortalezas: el apoyo emocional que se presta al profesorado para transmitir la filosofía de trabajo en el centro y garantizar su compromiso e implicación. Además, son centros en los que la información circula con fluidez y en los que, consecuentemente, nadie se encuentra al margen.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

- El profesorado identifica que son centros que han sostenido a lo largo del tiempo una serie de formas de trabajo, de prácticas, de ideas, de rituales y de normas. Son comunidades educativas que se han identificado y definido a través de pautas de trabajo que les pertenecen y que les diferencian de manera clara de otros centros.
- Los centros que hemos estudiado no son islas en las que reinen la paz y la tranquilidad permanentes. Ellos han pasado y pasan por momentos críticos, pero generalmente han sabido afrontarlos con respeto y madurez. A lo largo de los procesos de diálogo y negociación han aparecido reacciones con posiciones diversas pero razonadas. Se reconoce, en suma, que ante situaciones críticas hay compañeros que pueden ejercer como mediadores.
- El profesorado es diverso en sus formas de pensar, pero esta circunstancia se toma como algo completamente natural, no es impedimento para el trabajo en equipo y compartido.
- Los resultados nos llevan a considerar que, de forma general, las conclusiones aportadas por la investigación anterior se ven confirmadas.

4.2.6. Relaciones

Tabla 34

Porcentajes de frecuencia para los distintos valores de respuesta a los ítems de la Dimensión Relaciones

	1	2	3	4	5	
1. En este centro, la influencia se ejerce a través de:						
• La autoridad personal	15.7	25.4	18.7	25.4	14.9	0
• La regulación administrativa	17.2	10.4	14.9	27.6	24.6	5.2
• La experiencia profesional	11.2	1.5	3	23.1	47	14.2
• La ideología dominante del centro	13.4	8.2	8.2	23.9	39.6	6.7
• El conocimiento profesional	6	0	3	21.6	49.3	20.1
• La discusión y el intercambio de ideas	3.7	1.5	3	15.7	40.3	35.8
2. Hay agentes externos que influyen en lo que se hace en este centro.	5.2	13.4	24.6	27.6	24.6	4.5
3. Las formas de influencia en este centro han ido cambiando a lo largo del tiempo.	11.9	3	12.7	32.1	29.1	11.2
4. El papel del director o directora de este centro ha ido variando a lo largo del tiempo.	11.9	9.7	16.4	21.6	25.4	14.9
5. En este centro, independientemente del equipo directivo, hay otras personas muy influyentes.	6	9	6.7	21.6	39.6	17.2
6. Qué personas o colectivos influyen en la vida de este centro						
• El equipo directivo	3	0.7	0	5.2	47	44
• Director/a	5.2	0.7	2.2	9	43.3	39.6
• Las familias	2.2	8.2	23.9	30.6	25.4	9.7
• El profesorado	2.2	0.7	2.2	9.7	60.4	24.6
• El alumnado	3	2.2	10.4	29.1	33.6	21.6
• Otros (indíquelo a continuación): no 84.3 // sí 15.7						
7. ¿De qué manera lo hacen?						
• La influencia es ejercida a través del poder en la institución.	13.4	20.1	20.9	23.9	20.1	1.5

CAPÍTULO 4. RESULTADOS. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

- | | | | | | | |
|--|------|-----|------|------|------|------|
| • La influencia es ejercida por medio de los argumentos y a través de la convicción. | 11.9 | 1.5 | 6.7 | 18.7 | 42.5 | 18.7 |
| • La influencia es ejercida a través de la búsqueda del consenso. | 3.7 | 0.7 | 3 | 11.9 | 46.3 | 34.3 |
| • La influencia es ejercida a través de la organización del profesorado en grupos. | 9.7 | 3 | 12.7 | 23.1 | 35.8 | 15.7 |
-

Esta dimensión intenta explorar la importancia y el peso de las relaciones de influencia en el desarrollo de la innovación en los centros. Cuando se le pregunta al profesorado acerca de cómo se ejercen las relaciones de influencia en su centro, las respuestas más altas en la escala de valoración se asignan a la opción que indica que la influencia se ejerce por medio de la discusión y el intercambio de ideas (76.15%). Le siguen en porcentaje el conocimiento profesional (69.4%) y la experiencia (61.2%). La ideología dominante en el centro también se reconoce como un factor de influencia (46.3%), aunque en menor medida que los anteriores.

En el lado contrario, como aspectos que no gozan de tanto reconocimiento entre el profesorado en relación al ejercicio de la influencia en el centro, encontramos la autoridad personal (69.5%) y la regulación administrativa (52.9%). Por otra parte, en estos primeros ítems de la dimensión relaciones, se hace visible por primera vez la opción “no sabe/no contesta” en los porcentajes de respuesta. Esto nos lleva a hacer alguna conjetura en relación al tema que en ellos tratamos: ¿no lo consideran adecuado?, ¿es poco comprendido?, ¿la respuesta puede ser comprometida?...

Un dato original que debe ser considerado en el análisis de la influencia es el valor que otorga el profesorado de estos centros al debate y a la discusión

en torno al intercambio de ideas: aquellas personas que son capaces de dialogar y de aportar ideas, y no argumentos caprichosos, son las percibidas como las más influyentes. Esto es coherente con la admiración y con el respeto que genera el conocimiento profesional, que se muestra como el segundo argumento más valorado. Reconocer el conocimiento profesional como un valor de influencia conlleva potenciar una educación rigurosa, científica e innovadora. Es muy congruente igualmente que en el lado opuesto de las puntuaciones aparezcan la autoridad y la administración. Ambas posiciones han sido elementos característicos de la escuela tradicional, cuyo modelo no parece ser un referente para estos centros. En los resultados que hemos obtenido para la dimensión *concepto de innovación* el profesorado de estos centros también muestra la tendencia a distanciarse de la imagen que los sitúa bajo la tutela administrativa.

Por otro lado, en esta ocasión no se reconoce claramente que haya agentes externos que influyan en las acciones llevadas a cabo en los centros, el 79% del profesorado sitúa sus respuestas en los valores 1, 2 o 3. Es decir, las relaciones de influencia, tal y como hemos visto en los resultados del primero de los ítems, se establecen desde dentro de la organización. Así, la influencia reconocida es un asunto que sucede en y desde el interior de cada centro. Estos datos parecen cuestionar la influencia percibida y la presencia de otros agentes ligados al centro, como la inspección, el ayuntamiento o el propio CEP.

En cuanto a si las formas de influencia en sus centros han ido cambiando a lo largo del tiempo (ítem 3), la respuesta vuelve a no estar claramente expresada. El valor con mayor puntuación es el 3 (32.1%) y entre el

CAPÍTULO 4. RESULTADOS. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

4 y el 5 se sitúa el 40.3%. Esta dispersión podría interpretarse como la dificultad del profesorado para calcular la variación que se ha producido en los modos de influencia a lo largo del tiempo, o bien como una consecuencia de la poca claridad del propio ítem. Lo que es evidente que el profesorado ha respondido de forma muy diversa.

El profesorado encuestado estima con claridad en un 40.3% que el papel del director o directora de su centro ha ido variando a lo largo del tiempo (ítem 4) (puntúan en los valores 4 y 5). En los valores 1, 2 y 3 se sitúa el 45.1%, es decir, aquellos que perciben que ese cambio no es tan evidente. Seguramente esta respuesta dependerá del centro y de las personas que hayan ejercido la dirección en los últimos años. Aparece de nuevo una división de opiniones y es obvio que, mientras unos lo tienen claro en un sentido, otros lo tienen claro en el otro.

El ítem 5 de esta dimensión intenta confirmar la existencia de personas influyentes en el centro que no pertenecen al equipo directivo: el 56.8% del profesorado así lo cree, aunque el 21.6% se sitúa en el valor medio de la tabla y el 15.7% no lo percibe así. No obstante, ya observábamos en uno de los ítems que forman parte de la dimensión liderazgo, que el 75.4% del profesorado piensa que en su centro la capacidad para liderar también se reconoce a personas que no pertenecen al equipo directivo. Por lo que este es un proceso evidente de desarrollo de relaciones de influencia en los centros.

Estos últimos datos están en consonancia con los que se obtienen en el ítem 6 y que sitúan, por un lado, al equipo directivo como un elemento claro de influencia en el centro (con el 91% de las respuestas en los valores 4 y 5) y, por otro lado, al profesorado (85%) y al director (82.9%). Además, las familias

constituyen el componente de la comunidad educativa que se percibe como menos influyente en la vida del centro (35.1%). En este ítem también se le daba al profesorado la posibilidad de incluir en el listado a otras personas o colectivos que considerasen influyentes y, aunque el 84% no hace ninguna aportación, sí queremos recoger los que han nombrado: personal no docente (el más nombrado), administración, AMPA, orientadora y el contexto socioeconómico. Desconcierta que no aparezca aquí el CEP como elemento influyente en los proyectos de innovación y que sí lo haga, aunque de forma testimonial, la figura de los orientadores o el AMPA.

También sorprende que centros reconocidos como innovadores admitan que el peso de las familias es muy inferior al de otros agentes, pese a la importancia que se ha dado a las familias en la literatura pedagógica de los últimos años y, también, en los propios informes de la investigación anterior, aunque en estos se reconoce sin duda que es un asunto que sigue sin consolidarse en los centros. Sin embargo es posible que el porcentaje obtenido (35.1%) hubiese sido mucho más bajo años atrás.

En cuanto a la manera en la que la influencia percibida es ejercida (ítem 7), el 80.6% de los encuestados opina que esta es ejercida a través de la búsqueda del consenso. Por su parte, el 61.2% del profesorado piensa que lo es por medio de los argumentos y de la convicción. También se percibe como una estrategia para el desarrollo de la influencia en el centro la organización del profesorado en grupos (51.5%). Del lado contrario, la práctica de la influencia a través del poder en la institución no es percibida por el 51.5% del profesorado como una estrategia en estos centros, el 23.9% se mantiene en la zona neutra de la escala y el 21.6%, sí lo percibe así.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

Estas respuestas resultan coherentes con otras ya aportadas que están relacionadas con la manera en la que se ejerce la influencia. Si ya antes apareció la discusión y el intercambio de ideas como elemento mejor puntuado, ahora vuelve a aparecer el consenso como elemento más valorado. El poder de convicción reafirma la importancia del diálogo y de los argumentos aportados en el discurso. Se descarta de nuevo el poder o la autoridad como estrategia claramente percibida para ejercer la influencia.

Los centros han logrado un sistema de relaciones e influencia que se caracteriza por un alto grado de equilibrio. Se reconoce la profesionalidad y la experiencia y se valoran los argumentos, la discusión y el intercambio de pareceres. De esta forma, la búsqueda del consenso se convierte en un valor que genera empatía y que influye en las relaciones. Así se expresaban en los informes de la investigación anterior; lo llamaron “bienestar sostenido”:

Los sucesivos claustros que el centro ha tenido han aprendido que potenciando el respeto, la mejora de las relaciones es continua. Un estado de bienestar sostenido distingue al centro. (IES Libertad, Informe 2, p.243)

La verdad que es bastante estable, bueno este año sí que se han incorporado más profesores que otros años pero tenemos una plantilla bastante estable porque los profesores que llegan, ya sean interinos o sustitutos se encuentran muy bien. Hay interinos y sustitutos que llevan aquí muchos años y si se van es porque los desplaza otra persona, no porque se quieren ir, porque todo el mundo comenta que hay un buen ambiente de relaciones, de trabajo y a pesar de que el alumnado a veces es difícil eso hace que la plantilla sea bastante estable. (Lib_09) (IES Libertad, Informe 2, p.243)

Por último, con el objetivo de analizar posibles relaciones entre las distintas variables incluidas en el cuestionario, agrupados para la dimensión teórica *Relaciones*, hemos calculado el estadístico χ^2 de Pearson e intentaremos analizar si se matizan de alguna forma las ideas que hemos ido exponiendo hasta ahora considerando los resultados agrupados por frecuencia.

Tabla 35

Relaciones entre variables para los ítems de la dimensión relaciones

Relaciones // nº de ítem // variable analizada	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
R1b * Centro	32,824(a)	20	,035
R1d * Participación Anterior	20,860(a)	10	,022
R2 * Centro	35,933(a)	20	,016
R3 * Centro	41,678(a)	20	,003
R4 * Centro	43,901(a)	20	,002
R4 * Experiencia en el centro	57,136(a)	30	,002
R5 * Participación Anterior	18,776(a)	10	,043
R6c * Centro	60,365(a)	20	,000
R6c * Experiencia en el centro	50,739(a)	30	,010
R6e * Centro	37,079(a)	20	,011
R6e * Experiencia en el centro	47,955(a)	30	,020
R7b * Centro	32,364(a)	20	,040
R7d * Centro	39,120(a)	20	,006

Los resultados en las respuestas al cuestionario siguen siendo matizados en función de los centros, lo que comprensible si tenemos en cuenta que lo que se está analizando y valorando son las relaciones de influencia. Cada centro genera un contexto determinado en el que las percepciones de las relaciones de influencia no se valoran de forma homogénea y, aunque hay mayor número de diferencias en función del centro, también interviene la experiencia en el centro o el haber participado o no en la investigación anterior.

Así, existe una relación muy significativa entre el centro del que proceden los participantes y su grado de acuerdo en los siguientes ítems:

CAPÍTULO 4. RESULTADOS. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

R3: *Las formas de influencia en este centro han ido cambiando a lo largo del tiempo* [$X^2_{(20)}=41,678, p < 0.003$].

R4: *El papel del director o directora de este centro ha ido variando a lo largo del tiempo* [$X^2_{(20)}=43,901, p < 0.002$].

R6c: *¿Qué personas o colectivos influyen en la vida de este centro? (Las familias)* [$X^2_{(20)}=60,365, p < 0.000$].

R7d: *¿De qué manera lo hacen? La influencia es ejercida a través de la organización del profesorado en grupos* [$X^2_{(20)}=39,120, p < 0.006$].

Por otro lado, los resultados obtenidos muestran que existe una relación significativa entre el centro del que proceden los participantes y su grado de acuerdo con los ítems:

R1b: *En este centro, la influencia se ejerce a través de la regulación administrativa* [$X^2_{(20)}=32,824, p < 0.035$]

R2: *Hay agentes externos que influyen en lo que se hace en este centro* [$X^2_{(20)}=35,933, p < 0.016$].

R6e: *Qué personas o colectivos influyen en la vida de este centro (El alumnado)* [$X^2_{(20)}=37,079, p < 0.011$].

R7b: *¿De qué manera lo hacen? La influencia es ejercida por medio de los argumentos y a través de la convicción* [$X^2_{(20)}=32,364, p < 0.040$].

En cuanto a la experiencia en el centro, los resultados obtenidos muestran que existe una relación muy significativa con las respuestas obtenidas en los ítems:

R4: *El papel del director o directora de este centro ha ido variando a lo largo del tiempo* [$X^2_{(20)}=37,422, p < 0.002$].

R6c: *¿Qué personas o colectivos influyen en la vida de este centro? (Las familias)* [$X^2_{(30)}=50,739, p < 0.010$].

La experiencia en el centro también aparece relacionada de forma significativa con las respuestas dadas al ítem R6e: *Qué personas o colectivos influyen en la vida de este centro (El alumnado)*.

Además, los resultados muestran relación significativa con respecto a si los encuestados participaron o no en la investigación anterior en los siguientes ítems:

R1d: *En este centro, la influencia se ejerce a través de la ideología dominante* [$\chi^2_{(10)}=20,860, p < 0.022$].

R5: *En este centro, independientemente del equipo directivo, hay otras personas muy influyentes* [$\chi^2_{(30)}=47,955, p < 0.020$].

En el caso del ítem R1d, *En este centro, la influencia se ejerce a través de la ideología dominante*, la *U de Mann Whitney*, ($p= .005$), indica que quien participó en el estudio anterior puntúa más alto que quien no participó, es decir, que quienes colaboraron en la investigación anterior perciben más claramente que hay un modo de pensar que es el que predomina en el centro e impregna el sistema de relaciones.

4.2.6.1. Síntesis y conclusiones

Como hemos podido comprobar, los datos que hemos obtenido refuerzan, sin duda, algunos aspectos clave que ya hemos ido analizando. A modo de síntesis del análisis de esta dimensión, indicaremos las conclusiones a las que hemos llegado:

- Se descartan la autoridad y la burocracia como formas de influencia.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

- El equipo directivo y quienes ejercen como directores vuelve a aparecer como un elemento clave en la vida del centro. Hay un estilo de liderazgo que se reconoce y se valora en estos centros.
- El profesorado, como colectivo, se siente partícipe de cómo se han ido configurando sus centros. Ya hemos recogido en otros ítems su grado de implicación y su sentido de pertenencia a la organización. Manifiestan que suelen ser ellos los que llevan la iniciativa en el trabajo que se realiza y restan fuerza a las influencias externas. En el caso de los CEP, en los informes de la investigación anterior, el apoyo que prestaba a los procesos innovadores sí que era especialmente resaltado. En cambio, en la siguiente dimensión, veremos cómo el 70.9% del profesorado sí que reconoce que mantienen una relación activa con el CEP y sus asesores. Podríamos decir que no se reconocen relaciones de influencia, pero sí de colaboración.
- Las respuestas a este cuestionario siguen dando sostén a las conclusiones de la investigación anterior. El paso de los años no parece haber socavado su sistema de relaciones. Los centros sostienen sus fortalezas; el trabajo a lo largo del tiempo las ha apuntalado.

4.2.7. Relaciones externas y adquisición y uso de recursos

Tabla 36

Porcentajes de frecuencia para los distintos valores de respuesta a los ítems de la Dimensión Relaciones externas y adquisición y uso de recursos

	1	2	3	4	5	
1. Este es un centro muy relacionado con el entorno.	2.2	3	13.4	26.1	36.6	18.7
2. Este es un centro que favorece la participación e implicación de las familias.	0	1.5	3	26.9	35.1	33.6
3. Este es un centro que mantiene una relación activa con el CEP y sus asesores.	3	0.7	2.2	23.1	44.8	26.1
4. Este es un centro muy relacionado con la inspección.	5.2	0	4.5	30.6	44	15.7
5. Este es un centro muy relacionado con el ayuntamiento.	7.5	10.4	10.4	36.6	28.4	6.7
6. Este es un centro que se relaciona con otros centros de la zona.	4.5	4.5	14.9	34.3	30.6	11.2
7. Este centro se ha preocupado por dotarse de los recursos necesarios (humanos y materiales) para responder a las dificultades del entorno.	0.7	0.7	2.2	7.5	50	38.8
8. Los proyectos de innovación de este centro se solicitan en las convocatorias oficiales.	9.7	0.7	4.5	9	44	32.1
9. En este centro hemos entendido que para la mejora escolar es imprescindible la participación de las familias.	2.2	0.7	2.2	8.2	37.3	49.3
10. En este centro hay cierta resistencia a los cambios impuestos desde el exterior.	3.7	12.7	25.4	35.1	21.6	1.5
11. En este centro hay cierta resistencia a los cambios aunque se decidan en el propio centro.	3.7	18.7	26.9	27.6	20.1	3

El propósito de la dimensión *Relaciones externas y adquisición y uso de recursos* es indagar en el tipo de relaciones que los centros innovadores establecen con su entorno y en cómo estos adquieren y hacen uso de los recursos básicos para desarrollar la innovación en sus centros. El 55.3% del

profesorado considera que el suyo es un centro muy relacionado con el entorno. El resto de los porcentajes de respuesta se sitúa sobre todo entre el valor 2 y 3 (39.5%). Este es un resultado que no muestra una tendencia al alza, sino que más bien los porcentajes aparecen divididos.

Una gran parte del profesorado considera que en el centro se trabaja para lograr la inclusión de las familias en la vida del centro: el 68.7% señala que desde sus centros se favorece la participación e implicación de las familias, frente al 26.9% que sitúa su respuesta en el valor medio de la escala. No obstante, se intuye que una cosa es que se favorezca la participación e implicación de las familias y otra es la influencia real de las familias en la vida de los centros, como vimos en el aspecto anterior. Por tanto, vemos que la teoría y la práctica no van de la mano en los resultados obtenidos sobre la familia. Este es un asunto que apareció de forma recurrente en los resultados de la investigación anterior, cuando el profesorado entrevistado repasaba el trabajo realizado en años anteriores en sus centros. Es una cuestión que siempre les ha preocupado y reconocen que aún no han logrado consolidar como un pilar en la organización de sus centros.

En cuanto a las relaciones que mantienen con el CEP y sus asesores, aparece por primera vez la importancia del CEP en el desarrollo de la innovación en los centros: el 70.9% considera que esta relación es activa y que trabajan conjuntamente. Recordemos que los centros que hemos estudiado se agrupan bajo la influencia y el trabajo de un único CEP y que, por ello, los porcentajes obtenidos refuerzan el valor de un equipo de profesionales al que, aún siendo agentes externos al centro, se le reconoce plenamente su labor en la innovación.

En el caso de las relaciones con la inspección, el 59.7%, estima que sí están muy relacionados. En cambio, el 30% sitúa su respuesta en el valor medio de la tabla. Parece ser que el profesorado percibe que se dan más relaciones entre el centro y los CEP que entre el centro y la inspección. Si es importante el porcentaje obtenido a favor de la influencia de la inspección (59.7%), también lo es aquel que estima que su influencia no es tan relevante (30.6%), pero de ninguna manera es percibido como un agente al margen de los procesos de trabajo en los centros.

A la pregunta referida a las relaciones con el ayuntamiento, el valor con mayor porcentaje es el 3 (36.6%), el 20.8% responde en los valores 1 y 2 del cuestionario. De esta forma, la colaboración del ayuntamiento con el centro parece ser baja, según las percepciones expresadas por el profesorado. Lo cierto es que tampoco destaca en los informes de la investigación anterior el tipo de relación que se establece con el ayuntamiento.

Al valorar las relaciones con otros centros de la zona aparece de nuevo la división de opiniones. En este caso, el 41.8% del profesorado percibe de forma más o menos clara la relación de sus centros con otros centros de la zona. El 34.3% sitúa su respuesta en la zona media de la escala. Este ha sido tradicionalmente un aspecto deficitario en nuestros centros educativos, que en esta ocasión se acentúa al especificar “con otros centros de la zona”. El porcentaje más alto obtenido se sitúa en la puntuación 3, en la mitad de la tabla. La puntuación 5 obtiene un valor menor que la 2. Esto puede indicarnos que la relación y el intercambio de información y de experiencias con otros centros de la zona podrían mejorarse sustancialmente y que, hasta ahora, esta

es una cuestión que ha quedado más bien al margen de los procesos de innovación que se han desarrollado.

La que sí es más unánime (88%) es la percepción del profesorado acerca de que sus centros se han preocupado por dotarse de los recursos necesarios (humanos y materiales) para responder a las dificultades del entorno.

La consideración del entorno como un valor prioritario en el entramado de la innovación surge de nuevo. Los valores asignados a la influencia de las familias y a la comunicación con los centros de la zona, ambos claramente deficitarios, se contradicen con el valor asignado al entorno en la provisión de recursos materiales y humanos. Parece que se confirma que la teoría, en el sentido de las ideas generalmente asumidas por el profesorado, y la práctica van por caminos separados.

El 76.1% considera que el sustento a sus proyectos está en las convocatorias oficiales que hace la administración, que dotan a los centros de una serie de recursos importantes para su funcionamiento. Parece muy natural que sean las administraciones educativas quienes marquen el ritmo de la innovación, ofertando a los centros toda una variada gama de actividades o proyectos que les vienen muy bien para dotarse de recursos que difícilmente podrían cubrir con la subvención anual para su funcionamiento. No obstante, aquí hemos de recordar que, cuando analizábamos el concepto que de la innovación se tiene en estos centros, se asimilaba la consideración de centros innovadores a la cantidad de proyectos que desarrollan y, aunque muchos de ellos son apoyados y sostenidos desde la administración educativa, la tendencia general se inclina a no percibir a la administración educativa ni como

la garante de la innovación ni como un elemento de presión hacia esta. En definitiva, la administración es más bien vista como una proveedora de recursos y no como la que impulsa y desarrolla la innovación. Así se recogía en los informes de la investigación anterior, en alguno de los cuales incluso se resalta el grado de autonomía y la posibilidad de estar “lejos de imposiciones externas” que les proporciona la dotación económica a los proyectos de innovación: la subvención de la administración a los proyectos les hace también más autosuficientes con respecto a esta:

[...] búsqueda incesante de recursos. La cantidad de dinero que recibe el instituto por sus proyectos les confiere un margen de autonomía considerable para llevar adelante el proyecto del centro tal y como su comunidad educativa lo concibe, lejos de las imposiciones externas. Los proyectos igualmente proporcionan recursos personales y facilidades organizativas que no tienen todos los centros. (IES Anselmo Mendoza, Informe 2, p.160)

Otra respuesta en la que se agrupa la mayor parte del profesorado es en la que se reconoce que han entendido que para la mejora escolar es imprescindible la participación de las familias (86.6%). Este es otro de los ítems en el que el valor de las familias se puntúa con valores muy altos y con alto grado de consenso. Si analizamos la opinión del profesorado en relación a las veces que aparece el entorno familiar a lo largo del cuestionario podemos llegar a conclusiones muy interesantes: se favorece la participación e implicación de las familias y esta es considerada como un elemento clave para la mejora escolar, pero la influencia que ejerce en la vida del centro no es determinante. El interés por la participación de las familias también se manifestaba claramente en los informes de la investigación anterior:

Información y atraerlos al centro, sobre todo atraerlos al centro y que vean la dinámica del mismo, hacerlos partícipes de él y, sobre todo, que vean evolucionar a sus hijos porque, no sé, el hecho de venir aquí, al campo de trabajo y verlos hacer cosas que a lo mejor pensaban que no podían realizar,

CAPÍTULO 4. RESULTADOS. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

pues eso les da un poquitín de gasolina para trabajar en la historia y engancharlos. De hecho, bueno, nuestra intención es siempre engancharlos en todo tipo de actividades que se hacen en el centro y traerlos aquí para que lo vean y se enganchen a ello [...] Querriamos más participación evidentemente pero es cuestión de eso, de seguir trabajando y seguir trabajando. (Pil_05) (CEE Pilar López, Informe 2, p. 74)

En cuanto al ítem que indaga si en los centros hay cierta resistencia a los cambios impuestos desde el exterior, la respuesta mayoritaria se sitúa en el valor medio de la tabla (35.1%), seguida del valor 2 con el 25.4%. Cuando la cuestión es si en su centro hay cierta resistencia a los cambios aunque se decidan en el propio centro, las respuestas se sitúan mayoritariamente en el valor 3 (27.6%) y en los más bajos de la tabla (45.6%). Las puntuaciones otorgadas no permiten establecer claras diferencias entre un cambio forzado desde el exterior o un cambio decidido en el centro, aunque parece que se inclinan a considerar que si los cambios proceden del exterior hay más dificultades para que sean asumidos.

La resistencia a los cambios (Fullan, 2004; Hargreaves, 2003) tampoco parece ignorarse en los centros innovadores. Tanto el cambio propuesto e impuesto desde el exterior como aquel que es decidido en el propio centro presentan resistencias a las que el profesorado está ya acostumbrado. Quizás esperábamos que se percibiese una mayor predisposición al cambio generado desde el centro, pero esto no ha sido así. A la innovación y al cambio no se llega por medio de la asunción homogénea por parte de todos de ese cambio. La resistencia está ahí y con ella se va avanzando. El cambio tiene, indiscutiblemente, distintos ritmos a los que es necesario proporcionar tiempo para evitar el estrés, la frustración y los sentimientos de culpa (Adelman y Panton, 2003).

Por último, para analizar posibles relaciones entre las distintas variables incluidas en el cuestionario, agrupados para la dimensión *Relaciones externas y adquisición y uso de recursos* hemos calculado el estadístico χ^2 de Pearson e intentaremos analizar posibles matices a los resultados que hemos ido describiendo.

Tabla 37

Relaciones entre variables para los ítems de la dimensión relaciones externas y adquisición y uso de recursos

Relaciones externas y adquisición y uso de recursos // nº de ítem // variable analizada	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
RE1 * Centro	33,873(a)	20	,027
RE2 * Centro	48,718(a)	16	,000
RE3 * Centro	41,550(a)	20	,003
RE3 * Participación Anterior	20,763(a)	10	,023
RE4 * Centro	39,048(a)	16	,001
RE5 * Experiencia en el centro	53,948(a)	30	,005
RE5 * Participación Anterior	26,998(a)	10	,003
RE6 * Centro	34,320(a)	20	,024
RE6 * Participación Anterior	22,077(a)	10	,015
RE7 * Centro	37,773(a)	20	,009

Los resultados muestran que existe una relación muy significativa entre el centro del que proceden los participantes y su grado de acuerdo en los siguientes ítems:

RE2: *Este es un centro que favorece la participación e implicación de las familias* [$\chi^2_{(16)}=48,718$, $p < 0.000$].

RE3: *Este es un centro que mantiene una relación activa con el CEP y sus asesores* [$\chi^2_{(20)}=41,550$, $p < 0.003$].

RE4: *Este es un centro muy relacionado con la inspección* [$\chi^2_{(16)}=39,048$, $p < 0.001$].

RE7: *Este centro se ha preocupado por dotarse de los recursos necesarios (humanos y materiales) para responder a las dificultades del entorno* [$\chi^2_{(20)}=37,773$, $p < 0.009$].

Por otro lado, los resultados obtenidos muestran que existe una relación, en este caso significativa, entre el centro del que proceden los participantes y su grado de acuerdo con los ítems:

RE1: *Este es un centro muy relacionado con el entorno* [$\chi^2_{(20)}=33,873$, $p < 0.027$].

RE6: *Este es un centro que se relaciona con otros centros de la zona* [$\chi^2_{(10)}=22,077$, $p < 0.015$].

La experiencia en el centro también aparece relacionada de forma muy significativa con las respuestas dadas al ítem RE5: *Este es un centro muy relacionado con el ayuntamiento* [$\chi^2_{(30)}=53,948$, $p < 0.005$].

Además, los resultados muestran relación muy significativa con respecto a si los encuestados participaron o no en la investigación anterior en el ítem RE5: *Este es un centro muy relacionado con el ayuntamiento*. Y relación significativa con los ítems:

RE3: *Este es un centro que mantiene una relación activa con el CEP y sus asesores* [$\chi^2_{(10)}=20,763$, $p < 0.023$].

RE6: *Este es un centro que se relaciona con otros centros de la zona* [$\chi^2_{(10)}=22,077$, $p < 0.015$].

En este caso, la *U de Mann Whitney* no nos ofrece datos relevantes.

De nuevo, los resultados generales se ven matizados en algunos de los ítems cuando analizamos las relaciones que el centro mantiene con otros agentes e instituciones (familias, CEP, inspección, otros centros): no en todos los centros se perciben y valoran de la misma forma. La experiencia en el centro también condiciona en algún caso la percepción de esas relaciones (ayuntamientos), así como el haber participado o no en la investigación anterior (ayuntamiento, CEP y otros centros).

4.2.7.1. Síntesis y conclusiones

En suma, los resultados en los ítems de esta dimensión nos permiten plantear algunas conclusiones:

- Las relaciones con el entorno aparecen como una característica de estos centros, pero no se advierte de forma clara. En las conclusiones de la investigación anterior sí era un aspecto que se percibía en las evidencias y manifestaciones del profesorado entrevistado. También es cierto que el término puede suscitar respuestas diferentes en función de dónde se le focalice, pues es un concepto que quizás es ambiguo en su definición ya que puede referirse a elementos de distinta índole y a los que cada profesor puede haber dado más o menos relevancia en sus respuestas.
- El trabajo conjunto con las familias y el fortalecimiento de las relaciones es entendido por el profesorado como un elemento clave en la mejora de la escuela y, en mayor o menor medida, se expresa que desde sus centros se favorece la participación e implicación de las familias. No

obstante, es un asunto que parece seguir estando pendiente en los centros.

- El CEP se presenta como un agente externo con implicación en el desarrollo organizativo de los centros. Introducir recursos de apoyo, aunque sujetos a la iniciativa de los centros, es una medida que parece favorecer el sostén de la orientación a la mejora. Y en esta línea, el profesorado tiene bastante claro que en sus centros se han preocupado por dotarse de los recursos necesarios para afrontar los obstáculos que provienen del entorno. Ya sabemos también que la mayor parte de los proyectos de innovación se solicitan en las convocatorias oficiales. Es recurrente la imagen de la administración como abastecedora de recursos y no como inductora de la mejora sostenible.
- Otro agente de la administración que se advierte en su relación con los centros es la inspección, no está al margen aunque su presencia no tiene un peso similar al CEP. La administración local queda relegada entre los agentes con poca relevancia en el marco relacional de estos centros. En nuestro contexto, los ayuntamientos, a pesar de su marco competencial, se han ido configurando como instituciones con poca responsabilidad e interés en la mejora de los centros. Tampoco los otros centros de la zona se perciben como relevantes en su entramado relacional. No se configuran como redes de centros que optimizan y comparten recursos a pesar de formar parte de la misma red de influencia del CEP.

- La resistencia a los cambios, surjan estos en el propio centro o vengan desde fuera de él, está presente. La mejora es un proceso lento, por eso es real y factible, lo que la hace sostenible.

4.2.8. Los espacios para la innovación

Tabla 38

Porcentajes de frecuencia para los distintos valores de respuesta a los ítems de la Dimensión Los espacios para la innovación

	1	2	3	4	5	
1. Los temas prioritarios en los proyectos de innovación de este centro son:						
• El currículo	6	1.5	9	31.3	26.9	25.4
• La convivencia	5.2	0	3	17.2	26.1	48.5
• Las actitudes y la conducta del alumnado	5.2	1.5	3	14.2	32.1	44
• Las relaciones y el clima del centro	5.2	1.5	4.5	19.4	29.1	43.3
• Las relaciones del centro con la comunidad	4.5	3	9	25.4	32.8	25.4
• El desarrollo de habilidades sociales	5.2	0.7	6	14.9	37.3	35.8
• La enseñanza y el aprendizaje que favorezca a todo el alumnado.	4.5	0	0.7	7.5	32.1	55.2
• La mejora de la evaluación y el uso de los resultados para mejorar.	7.5	0.7	3	11.2	36.6	41
• Otros (indíquelo a continuación):						
2. Si definiera este centro con una o algunas de las siguientes palabras, ¿cuál o cuáles elegiría?						
• Trabajador	20.1	79.9				
• Innovador	31.3	68.7				
• Comprometido	25.4	74.6				
• Responsable	27.6	72.4				
• Manejable	89.6	10.4				
• Sumiso	95.5	4.5				
• Disciplinado	72.4	27.6				

CAPÍTULO 4. RESULTADOS. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

• Justo y equitativo	71.6	28.4				
• Democrático	35.8	64.2				
• Otros (indíquelo a continuación):	96.2	3.7				
3. Este es un centro en el que nos identificamos con un proyecto colectivo.	14.2	0.7	1.5	15.7	39.6	28.4
4. Este es un centro que responde a las necesidades del entorno y de la comunidad educativa.	3.7	0	1.5	16.4	53	25.4
5. En este centro, los proyectos innovadores conviven con prácticas más tradicionales y convencionales.	5.2	1.5	8.2	25.4	41	18.7
6. Uno de los fines prioritarios en este centro es su orientación hacia la búsqueda permanente de soluciones a sus problemas.	3	0	2.2	10.4	38.8	45.5

La dimensión *Espacios para la innovación* explora a grandes rasgos cuáles son los asuntos prioritarios hacia los que se orienta la innovación en los centros estudiados. Es decir, indaga en cuáles son los contenidos de la innovación y en algunas de las características básicas que la definen o determinan.

Los temas prioritarios para la innovación han logrado un alto nivel de consenso entre las puntuaciones otorgadas. En primer lugar, los que se ocupan de la enseñanza y el aprendizaje que favorezcan a todo el alumnado han resultado ser, por amplia mayoría, los contenidos prioritarios en estos cinco centros –así lo percibe el 87.3% del profesorado–. A continuación, en una franja comprendida entre el 77.6% y el 72.4%, se sitúan unos contenidos “clásicos” en la formación en centros y en los proyectos que se suelen solicitar a la administración por parte de los centros en general: la mejora de la evaluación y el uso de los resultados para mejorar, las actitudes y la conducta del alumnado, la convivencia, el desarrollo de habilidades sociales y las relaciones y el clima

del centro (ver porcentajes en la tabla). En tercer lugar, y a mayor distancia, se sitúan los dirigidos a las relaciones del centro con la comunidad (58.2%) y con los referidos al currículo (52.3%). De los ocho asuntos sugeridos en el cuestionario para que el profesorado los puntuara, el currículo figura en último lugar.

Además, en este ítem se dio la posibilidad al profesorado de incluir otros asuntos no reseñados en el listado. El 96.3% de los encuestados no hizo ninguna aportación y el 3.7% restante señaló: uso de las TIC y de la biblioteca, la preservación de las tradiciones, la renovación tecnológica y la adquisición de competencias.

Resultan coherentes las altas puntuaciones otorgadas a los contenidos relacionados con la enseñanza y con el aprendizaje del alumnado en general. Los centros innovadores se van dotando de una preocupación moral, en el sentido más amplio del término, que les infiere una gran responsabilidad con su alumnado y que lo sitúa en el centro de la vida institucional. Ya hemos resaltado esta cuestión en el análisis de otras dimensiones y este dato refuerza lo que ya hemos expuesto acerca del principio de *profundidad* en la sostenibilidad de la innovación (Hargreaves, 2006). Este compromiso moral se refleja de forma clara en los temas prioritarios para la innovación. La formación del profesorado debe ser una preocupación básica de los centros innovadores, así como todos aquellos temas relacionados con la metodología específica de las áreas curriculares.

Sin embargo, de los ocho asuntos sugeridos en el cuestionario para que el profesorado los puntuara, y que recordamos que fueron seleccionados a partir de las referencias generales que hacían en los informes de la

investigación anterior, el currículo figura en último lugar. Parece conveniente clarificar el concepto de currículo que se maneja en los centros de referencia. Puede que sea complejo diferenciarlo de otros temas que aparecen vinculados con los espacios para la innovación.

De otra parte, se constata de nuevo la moderación en las puntuaciones asignadas a las relaciones del centro con la comunidad. Este es un contenido que, junto al currículo, se sitúa entre los menos puntuados. A veces explicar de forma relacionada las puntuaciones obtenidas en varias de las dimensiones resulta una tarea difícil de abordar dada la cantidad de variables que inciden en los procesos de análisis y el factor subjetivo que puede estar presente en las valoraciones.

En esta dimensión también pedimos al profesorado que intentase definir su centro con uno o varios adjetivos, ya que esta es una forma de caracterizar a centros que habían sido catalogados como innovadores por el profesorado en la primera dimensión de este cuestionario. El calificativo más seleccionado ha sido el de “trabajador” (79.9%), seguido de “comprometido” (74.6%) y de “responsable” (72.4%). “Innovador” fue elegido por el 68.7% del profesorado y “democrático” por el 64.4%. Estos adjetivos sólo confirman lo dicho en otras dimensiones. No es nuevo, por ejemplo, decir que estos centros adoptan valores como el trabajo, el compromiso o la responsabilidad. Sí sorprende un poco que el calificativo “innovador” figure en cuarto lugar –a 11 puntos de distancia del primero–. Quizás cuando el profesorado tiene la posibilidad de elegir otros términos se inclinan por aquellos que pueden dar una visión más “natural” del trabajo que realizan y que se alejan del “tecnicismo pedagógico”

que puede estar más en boca de los “expertos”. O quizás, esos son aspectos que podrían estar en la base de la innovación.

Mayor nivel de consenso obtuvieron aquellos valores que no representan la idiosincrasia de los centros según sus profesores. Los adjetivos que consideran que no define a su centro son, por este orden, los siguientes: “sumiso” (95.5%), “manejable” (89.6%), “disciplinado” (72.4%) y “justo y equitativo” (71.6%). También en este ítem dimos la opción de incluir otros calificativos para sus centros y, aunque el 96.3% no lo hizo, sí recogemos las que se añadieron: “cohesión del equipo”, “ilusionado”, “humanitario y solidario”, “motivado y gusto por el trabajo realizado”. Nos da la impresión de que con ellos buscan resaltar la parte más humana de la innovación en los centros.

Los adjetivos que en mayor medida son valorados y elegidos para definir a los centros mantienen un alto nivel de congruencia con el rechazo a conductas o imágenes propias de los centros tradicionales o de otras épocas, como la sumisión o los calificativos de “manejable” o “disciplinado”, términos que además ligarían de forma directa el trabajo realizado en el centro a la intervención controladora de la administración educativa. Sí que nos llama la atención que en este listado de preferencias para calificar a sus centros no aparezca con un mayor porcentaje “justos y equitativos”, cuando se trata de un fundamento básico que, en principio y según el discurso oficialista, describiría de manera amplia la educación de nuestros días. Probablemente aquí el profesorado ha buscado distanciarse de esos discursos y palabras huecas que inundan el sistema educativo.

De otra parte, cuando al profesorado se le pregunta si el suyo es un centro en el que se identifican con un proyecto colectivo, el 68% parece no

tener dudas sobre este asunto, el 14.2%, no sabe o no contesta –quizás el término “proyecto colectivo” sea ambiguo–, y el 15.7% se sitúa en el valor medio de la escala.

La cuestión que aparece ampliamente refrendada por el profesorado es que en sus centros se responde a las necesidades del entorno y de la comunidad educativa (78.4%). En esta línea la mayoría también parece estar de acuerdo con que uno de los fines prioritarios en sus centros es la orientación hacia la búsqueda permanente de soluciones a sus problemas (84.3%); la dimensión *clima*, ya nos mostraba la confianza del profesorado en su competencia y posibilidades para resolver los problemas.

Así mismo, el 59.7% considera que en su centro los proyectos innovadores conviven con prácticas más tradicionales y convencionales. En este caso, el 25.4% sitúa sus respuestas en la parte intermedia de la escala de puntuación. No nos parece demasiado explícito este resultado, aunque la tendencia es a considerar que la innovación no está reñida con el trabajo de tipo tradicional.

Por último, el análisis de posibles relaciones entre las distintas variables que hemos calculado por medio del estadístico χ^2 de *Pearson* ofrece los siguientes resultados:

Tabla 39

Relaciones entre variables para los ítems de la dimensión los espacios para la innovación

Espacios para la innovación // nº de ítem // variable analizada	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
EI1a * Centro	36,592(a)	20	,013
EI1b * Centro	26,936(a)	16	,042

EI1c * Centro	44,951(a)	20	,001
EI1c * Experiencia en el centro	43,823(a)	30	,049
EI1e * Centro	33,993(a)	20	,026
EI1e * Experiencia en el centro	44,361(a)	30	,044
EI1f * Centro	45,766(a)	20	,001
EI1f * Participación Anterior	18,282(a)	10	,050
EI1h * Centro	38,558(a)	16	,001
EI2a * Centro	17,956(a)	4	,001
EI2c * Centro	16,530(a)	4	,002
EI2d * Centro	22,227(a)	4	,000
EI2d * Participación Anterior	6,798(a)	2	,033
EI2g * Participación Anterior	9,745(a)	2	,008
EI2h * Participación Anterior	7,297(a)	2	,026
EI3 * Centro	31,600(a)	20	,048
EI4 * Participación Anterior	37,682(a)	8	,000
EI6 * Participación Anterior	25,491(a)	8	,001

Es esta una de las de las dimensiones en las que aparecen un mayor número de ítems con relación significativa, sobre todo cuando exploramos la variable centro y la participación o no en la investigación anterior. Al ser una dimensión en la que aparecen varios ítems con la posibilidad de valorar distintas opciones en sus respuestas esto es bastante comprensible. De nuevo, las percepciones varían y matizan los resultados en función de cada centro y de las prácticas que en ellos se realizan.

Los resultados obtenidos muestran que existe una relación muy significativa entre el centro del que proceden los participantes y su grado de acuerdo con los siguientes ítems:

CAPÍTULO 4. RESULTADOS. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

El1c: *Los temas prioritarios en los proyectos de innovación en este centro son: las actitudes y la conducta del alumnado* [$X^2_{(20)}=44,951$, $p < 0.001$].

El1f: *Los temas prioritarios en los proyectos de innovación en este centro son: el desarrollo de habilidades sociales* [$X^2_{(20)}=45,766$, $p < 0.001$].

El1h: *Los temas prioritarios en los proyectos de innovación en este centro son: la mejora de la evaluación y el uso de los resultados para mejorar* [$X^2_{(16)}=38,558$, $p < 0.001$].

El2a: *Si definiera este centro con una o algunas de estas palabras, ¿cuál elegiría?: Innovador* [$X^2_{(4)}=16,530$, $p < 0.002$].

El2c: *Si definiera este centro con una o algunas de estas palabras, ¿cuál elegiría?: Comprometido* [$X^2_{(4)}=17,956$, $p < 0.001$].

El2d: *Si definiera este centro con una o algunas de estas palabras, ¿cuál elegiría?: Responsable* [$X^2_{(4)}=22,227$, $p < 0.000$].

Con esta misma variable, los siguientes ítems muestran relación significativa en sus respuestas:

El1a: *Los temas prioritarios en los proyectos de innovación en este centro son: el currículo* [$X^2_{(20)}=36,592$, $p < 0.013$].

El1b: *Los temas prioritarios en los proyectos de innovación en este centro son: la convivencia* [$X^2_{(16)}=26,936$, $p < 0.042$].

El1e: *Los temas prioritarios en los proyectos de innovación en este centro son: las relaciones del centro con la comunidad* [$X^2_{(20)}=33,993$, $p < 0.026$].

El13: *Este es un centro en el que nos identificamos con un proyecto colectivo* [$X^2_{(20)}=31,600$, $p < 0.048$].

De otro lado, la experiencia en el centro aparece relacionada de forma significativa con las respuestas dadas a los ítems:

El1c: *Los temas prioritarios en los proyectos de innovación en este centro son: las actitudes y la conducta del alumnado* [$\chi^2_{(30)}=43,823$, $p < 0.049$].

El1e: *Los temas prioritarios en los proyectos de innovación en este centro son: las relaciones del centro con la comunidad* [$\chi^2_{(30)}=44,361$, $p < 0.044$].

En cuanto a la participación o no en la investigación anterior, los resultados obtenidos muestran que existe una relación muy significativa con las respuestas obtenidas en los ítems:

El2g: *Si definiera este centro con una o algunas de estas palabras, ¿cuál elegiría?: Disciplinado* [$\chi^2_{(2)}=9,745$, $p < 0.008$].

El4: *Este es un centro que responde a las necesidades del entorno y de la comunidad educativa* [$\chi^2_{(8)}=37,682$, $p < 0.000$].

El6: *Uno de los fines prioritarios en este centro es su orientación hacia la búsqueda permanente de soluciones a sus problemas* [$\chi^2_{(8)}=25,491$, $p < 0.001$].

Además, en las respuestas a los siguientes ítems, es significativa la relación en función de si los participantes colaboraron en la investigación anterior o no:

El1f: *Los temas prioritarios en los proyectos de innovación en este centro son: el desarrollo de habilidades sociales* [$\chi^2_{(10)}=18,282$, $p < 0.050$].

El2d: *Si definiera este centro con una o algunas de estas palabras, ¿cuál elegiría?: Responsable* [$\chi^2_{(2)}=6,798$, $p < 0.033$].

El2h: *Si definiera este centro con una o algunas de estas palabras, ¿cuál elegiría?: Justo y equitativo* [$\chi^2_{(2)}=7,297$, $p < 0.026$].

En este caso, son dos los ítems para los que la *U de Mann Whitney* ofrece datos: en el ítem El1f: *Los temas prioritarios en los proyectos de*

innovación de este centro son... El desarrollo de habilidades sociales, ($p=.012$), en el que el grupo de quienes participaron en la investigación anterior puntúa más bajo que quienes no participaron, es decir, la prioridad sobre este asunto como sustantivo de la innovación en su centro la sitúan por debajo con respecto al otro grupo; y en el ítem EI4: *Este es un centro que responde a las necesidades del entorno y de la comunidad educativa*, ($p=.012$), en el que quienes participaron puntúan también por debajo de quienes no participaron. Vuelve a suceder que, en asuntos especialmente comprometedores con la orientación del centro hacia la innovación, el grupo de participantes en la investigación anterior se muestra más crítico y considera en menor grado que quienes no participaron que el centro atiende las necesidades del contexto y la comunidad educativa. Probablemente perciben que el centro no hace todo lo que puede, o que hay aspectos a los que se tendría que responder de otra manera y el centro no es capaz con sus posibilidades actuales.

4.2.8.1. Síntesis y conclusiones

Así pues, como síntesis de los resultados de esta dimensión, exponemos las siguientes conclusiones:

- La enseñanza y el aprendizaje que favorezca a todo el alumnado es el contenido que el profesorado ha señalado como preferente para la innovación. Ya en la dimensión *origen de la innovación* comprobamos cómo el 81.3% del profesorado encuestado está bastante o muy de acuerdo con que, en su centro, el profesorado se siente comprometido con la situación en la que se encuentra el alumnado. Ese compromiso

fundamenta los contenidos de los proyectos que se desarrollan en sus centros.

- Trabajador, comprometido, responsable: así define el profesorado a sus centros. El profesorado caracteriza a sus centros como si nos dijeran que hacen lo que tienen que hacer. El compromiso los lleva a la responsabilidad y al trabajo. En su selección de adjetivos no destaca el término innovador, este parece más un calificativo acuñado desde fuera de los centros y puede que no esté presente en la cotidianidad de los centros.
- En línea con lo anterior, aunque las respuestas se ven matizadas por su pertenencia o no al grupo de quienes participaron en la investigación anterior, el profesorado expresa que sus centros responden a las necesidades del entorno y de la comunidad educativa y que, así, se dirige el trabajo a la búsqueda permanente de soluciones a sus problemas. Las dificultades no son la excusa para la desmovilización, más al contrario, son las que dan sentido y orientan el trabajo.
- De forma general, las conclusiones recogidas en los informes de la investigación anterior se ven respaldadas por el análisis de los datos de esta dimensión.

4.2.9. Desarrollo organizativo e innovación

Tabla 40

Porcentajes de frecuencia para los distintos valores de respuesta a los ítems de la dimensión desarrollo organizativo e innovación

	1	2	3	4	5	
1. ¿Cómo caracterizaría este centro?						
• Es un centro normal en el que algún grupo de profesores y profesoras desarrolla proyectos de innovación.	11.2	17.9	16.4	20.1	25,4	9
• Es un centro comprometido con la innovación y en el que la mayoría del profesorado participa en algún proyecto de innovación.	3.7	3	6.7	17.2	41	28.4
• Es un centro en el que hay personas comprometidas con los proyectos de innovación, pero también hay muchas personas que prefieren no comprometerse.	12.7	14.2	16.4	34.3	18.7	3.7
• Es un centro en el que preferimos no comprometernos en proyectos de innovación.	14.2	52.2	20.1	9.7	3.7	0
2. La formación del profesorado ha sido determinante para mantener proyectos de innovación en este centro.	3	0.7	4.5	20.9	42.5	28.4
3. En este centro, la planificación del trabajo que tiene que ver con los proyectos de innovación se ha realizado adecuadamente.	3.7	0	3	21.6	47.8	23.9
	1	2	3	4	5	
4. Para los proyectos de innovación en este centro, ha sido importante el trabajo realizado desde:						
• La CCP	7.5	1.5	1.5	20.1	38.1	31.3
• El equipo directivo	5.2	2.2	8.2	40.3	44	5.2
• Los equipos de ciclo	10.4	6	3.7	14.2	32.8	32.8
• Los departamentos	34.3	5.2	3	17.9	18.7	20.9
• El claustro	7.5	0.7	2.2	15.7	33.6	40.3
• Los equipos docentes	11.9	1.5	4.5	19.4	35.1	27.6
• El consejo escolar	19.4	7.5	14.9	22.4	21.6	14.2
• Las asambleas de familia	23.9	15.7	25.4	19.4	10.4	5.2
• Los tutores	8.2	3	6	17.9	34.3	30.6

• Los equipos de orientación	14.9	6.7	12.7	19.4	26.9	19.4
• El CEP	15.7	6.7	11.9	30.6	29.1	6
• La inspección	23.1	11.2	16.4	21.6	23.1	4.5
• Otros (indíquelo a continuación):						
5. La planificación adecuada de los horarios ha sido un factor importante en la realización de los proyectos de innovación de este centro.	6.7	0.7	6.7	17.9	35.8	32.1
6. Es este un centro en el que han convivido varios proyectos de innovación a lo largo del tiempo.	9	0.7	2.2	11.9	30.6	45.5
7. En este centro, los proyectos de innovación han contribuido a cambiar las relaciones personales.	6.7	3.7	6.7	22.4	38.8	21.6
8. Los proyectos e innovaciones han producido cambios en el proyecto educativo de este centro.	9	0.7	4.5	15.7	44	26.1
9. En este centro se han producido cambios no previstos originados por los proyectos de innovación que se han realizado.	14.9	4.5	11.2	31.3	30.6	7.5
10. La participación en proyectos de innovación ha repercutido en el desarrollo profesional del profesorado de este centro.	6.7	1.5	3.7	12.7	52.2	23.1
11. Señale la relevancia que, en su opinión y en este centro, han tenido los siguientes factores para que los proyectos de innovación se mantengan a lo largo del tiempo						
• Las buenas relaciones entre el profesorado.	6	0.7	0	19.4	33.6	40.3
• El trabajo del equipo directivo.	6	0	0	8.2	38.1	47.8
• Las condiciones contextuales del centro.	11.2	1.5	6.7	21.6	35.1	23.9
• El apoyo de la administración educativa.	13.4	9.7	21.6	34.3	14.9	6
• El apoyo del CEP.	9	3	12.7	30.6	29.9	14.9
• El compromiso del profesorado.	5.2	0.7	0	8.2	32.8	53
• El trabajo en equipo del profesorado.	6	0	3	6	36.6	48.5
• La organización y planificación del trabajo a realizar.	6.7	0	1.5	9	44	38.8
• La relevancia de los proyectos que se han realizado.	6.7	0	0	16.4	47	29.9
• La colaboración con el ayuntamiento.	11.9	28.4	26.1	20.1	8.2	5.2

CAPÍTULO 4. RESULTADOS. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

En esta dimensión hemos querido agrupar aquellos asuntos relacionados con la innovación que se sitúan tanto en el marco de las condiciones estructurales de la organización de los centros (unidades organizativas para el gobierno y la coordinación del trabajo, planificación...) como en el desarrollo de ciertos procesos para la mejora.

Cuando preguntamos cómo caracterizarían a sus centros teniendo en cuenta cómo se desarrollan los procesos innovadores, la mayor parte del profesorado piensa que su centro está comprometido con la innovación y que en ellos la mayoría del profesorado participa en algún proyecto de innovación (69.4%). Puntúan en los niveles más bajos de la escala el ítem referido a que en su centro prefieren no comprometerse en proyectos de innovación (72.3%).

La implicación del profesorado en proyectos de innovación es una de las características de estos centros. Ya ha quedado patente en otras preguntas del cuestionario el compromiso del profesorado con la idiosincrasia del centro y, por consiguiente, con la innovación. Ha quedado manifestado que, según el profesorado, estos no son centros normales en los que sólo unos pocos implementan proyectos de innovación. La innovación es, desde luego, una cuestión de grupo.

En cuanto al papel que asignan a la formación del profesorado para desarrollar la innovación, el 70.9% considera que esta ha sido determinante para el mantenimiento de los proyectos de innovación en este centro. Además, la participación en proyectos de innovación ha repercutido en el desarrollo profesional del profesorado –así lo percibe el 75.3% de los encuestados–. El reconocimiento de la relación entre formación e innovación supone un avance

en el desarrollo profesional del profesorado: es un binomio que no puede separarse.

La importancia de la formación del profesorado aparece aquí en su doble vertiente. Por un lado, las puntuaciones obtenidas señalan que la práctica de la innovación surge en la medida en que el profesorado esté formado. Así pues, la formación determina la calidad de la innovación y repercute en todo el desarrollo profesional de los docentes.

Por otro lado, en cuanto a los procesos de planificación del trabajo relacionados con la innovación, el 71.7% del profesorado considera que se han realizado adecuadamente. Otro aspecto que han considerado relevante para el desarrollo de los proyectos de innovación es la planificación adecuada de los horarios (67.9%). Vemos aquí un aspecto muy importante para el cambio y la mejora: la planificación del trabajo de manera que se ha garantizado la conservación de la energía necesaria para que el compromiso con la innovación no suponga un desgaste por encima de las posibilidades de los centros y para que esta se sostenga a lo largo del tiempo. La innovación se ha afrontado de forma prudente asignando responsabilidades y tiempos acordes con la vida y con las posibilidades de las personas, para garantizar el compromiso, la implicación y la motivación. Al respecto, Adelman y Panton (2003) plantean la importancia del tiempo en las distintas etapas de los procesos de cambio: al principio, tiempo para conocer y practicar; en la etapa media, tiempo para introducir e institucionalizar; y, por último, tiempo para reflexionar, evaluar y seguir adelante en el proceso de mejora.

En el cuestionario hemos incluido un ítem que explora la importancia de las distintas unidades de la estructura formal de los centros, que habían

aparecido de una u otra forma en los informes de la investigación anterior, con alguna responsabilidad en la innovación. Queríamos conocer qué importancia le era atribuida a cada una de ellas en el desarrollo de la innovación, pues en la investigación anterior no se resaltó la creación de estructuras *ad hoc* para el desarrollo de los proyectos de innovación más allá de lo estipulado por la administración.

Así, el valor que le asigna el profesorado a esas unidades de la estructura es el que sigue: el claustro (73.9%), CCP (69.45), los equipos de ciclo (65.6), los tutores (64.9), los equipos docentes (62.7), el equipo directivo (49.2), los departamentos (39.6), los equipos de orientación (46.3), el consejo escolar (35.8), el CEP (35.1), la inspección (27.6) y, en último lugar, las asambleas de familias (15.6). En esta ocasión, a pesar de que dábamos la posibilidad de incluir alguna otra unidad de la estructura organizativa que no se hubiese tenido en cuenta, el profesorado no añadió ninguna. No obstante, sí creemos que teníamos que haber tomado en consideración la figura del coordinador de proyectos. Y lo cierto es que en alguno de los informes se hace mención expresa a esta figura de forma bastante positiva:

Los coordinadores solicitan muchas veces, según las necesidades que tengan, la inclusión de un tiempo específico para los proyectos. Es un espacio dedicado a la formación del profesorado en aquellas necesidades que ellos mismos expresan. Todo esto hace que la vida del centro fluya ordenadamente, sin forzarla pero con una organización propia. (CEIP Amanda Vera, Informe 2, p.26)

Por su parte, la puntuación otorgada al claustro refuerza la idea de que el profesorado entiende que es el colectivo docente el que determina el desarrollo de la innovación en los centros. De hecho las otras unidades organizativas que le siguen en las puntuaciones no son más que

prolongaciones del claustro de profesores. La CCP aparece con cierto protagonismo, también lo mostraba en los informes de la investigación anterior y en algunos de los centros se la nombraba de forma especial (CEIP Amanda Vera, Informe 1, p.11). En esta dimensión, aparecen con más relevancia los profesores considerados como colectivo representados por el claustro que el propio equipo directivo, que aparece a bastante distancia.

De otra parte, en los centros estudiados han convivido varios proyectos de innovación a lo largo del tiempo (76.5%) y todos ellos han contribuido, en mayor o menor grado, a cambiar las relaciones personales (60.4%). Por otro lado, es alto el porcentaje del profesorado que piensa que los proyectos e innovaciones han producido cambios en el proyecto educativo de sus centros (70.1%). No obstante, es más bien bajo el porcentaje que considera que en su centro se han producido cambios no previstos originados por los proyectos de innovación que se han realizado (38.1%); se percibe que la innovación ha transcurrido según lo esperado.

De esta forma, hay proyectos de innovación que son parte inseparable de la personalidad de los centros y que contribuyen a definir su identidad. Así se evidencia en los informes de la investigación anterior y parece ser que así continúa. Los proyectos de innovación se han incorporado a sus proyectos educativos y marcan y orientan líneas de trabajo ya establecidas en los centros. Cuando repasamos los informes de la investigación anterior tenemos la certeza de que son los proyectos de innovación los que definen los centros y su proyecto educativo. Y en este sentido, tal y como hemos visto en las dimensiones anteriores, el entramado relacional ha ido moviéndose alrededor

de esos proyectos que han dado sentido y han encauzado el compromiso y la iniciativa del profesorado.

La última cuestión de esta dimensión intenta indagar la relevancia que, en opinión del profesorado y en función del centro del que proceden, han tenido diferentes factores para que los proyectos de innovación se mantengan a lo largo del tiempo. Así, los más valorados son: el trabajo del equipo directivo (85.9%), el compromiso del profesorado (85.8%), el trabajo en equipo del profesorado (85.1%) y la organización y planificación del trabajo a realizar (82.8%); le sigue la relevancia de los proyectos que se han realizado (76.9%) y las buenas relaciones entre el profesorado (73.9%) y las condiciones contextuales del centro (59%). El apoyo del CEP (44.8%), la administración (20.9%) y el ayuntamiento (13.4%) son los factores menos valorados en este caso.

Estos aspectos podrían ser casi un resumen de lo que hemos explorado en el cuestionario. Si nos fijamos bien, las puntuaciones más elevadas han sido ya dadas a esos mismos aspectos en otras dimensiones. La relevancia del compromiso adquirido por el profesorado con sus centros no es un aspecto que surja por primera vez y lo mismo sucede con la importancia que tienen los equipos directivos en la planificación y en la gestión de los proyectos de innovación. La importancia de las relaciones ha quedado evidenciada también en una de las dimensiones. Tampoco sorprende a estas alturas que sean las organizaciones externas al centro las que ocupan los últimos lugares según las puntuaciones otorgadas, el CEP vuelve a liderar este grupo de organizaciones externas.

Por último, el estadístico X^2 de Pearson señala los siguientes resultados:

Tabla 41

Relaciones entre variables para los ítems de la dimensión desarrollo organizativo e innovación

Desarrollo Organizativo e Innovación // nº de ítem // variable analizada	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
DE1a * Participación Anterior	21,102(a)	10	,020
DE1b * Centro	31,548(a)	20	,048
DE1c * Centro	31,873(a)	20	,045
DE1d * Centro	29,973(a)	16	,018
DE3 * Centro	42,366(a)	16	,000
DE4a * Centro	31,845(a)	20	,045
DE4c * Centro	64,797(a)	20	,000
DE4d * Centro	72,387(a)	20	,000
DE4f * Centro	54,792(a)	20	,000
DE4f * Participación Anterior	18,435(a)	10	,048
DE4g * Participación Anterior	23,338(a)	10	,010
DE4h * Centro	45,985(a)	20	,001
DE4h * Participación Anterior	24,605(a)	10	,006
DE4i * Centro	59,378(a)	20	,000
DE4i * Participación Anterior	19,268(a)	10	,037
DE4j * Centro	56,667(a)	20	,000
DE4j * Participación Anterior	31,304(a)	10	,001
DE4k * Centro	34,595(a)	20	,022
DE4k * Participación Anterior	25,090(a)	10	,005
DE4l * Experiencia en el centro	52,544(a)	30	,007
DE4l * Participación Anterior	32,468(a)	10	,000
DE5 * Centro	42,166(a)	20	,003
DE9 * Centro	34,670(a)	20	,022
DE11b * Participación Anterior	14,179(a)	6	,028
DE11d * Participación Anterior	19,430(a)	10	,035

CAPÍTULO 4. RESULTADOS. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

DE11h * Centro	28,067(a)	16	,031
DE11h * Participación Anterior	17,146(a)	8	,029
DE11i * Participación Anterior	15,831(a)	6	,015
DE11j * Participación Anterior	23,483(a)	10	,009

Esta es la dimensión con mayor número de ítems, de los cuales tres ofrecen la posibilidad de valorar distintas opciones de respuesta. De esta forma, volvemos a encontrarnos con una dimensión en la que aparece una relación amplia de ítems en los que las respuestas han variado. La variación se ha producido, fundamentalmente, en función del centro al que pertenece el profesorado y de si quien respondía había participado o no en la investigación anterior. Una vez más, cada centro se presenta como una realidad distinta, que hace que se describa e interprete lo que en ellos ocurre de manera diversa –aunque la agrupación por frecuencia y porcentajes nos señale las tendencias más evidentes–.

Por otro lado, y también una vez más, algunas de las respuestas vienen marcadas por las diferencias entre quienes participaron de forma directa en el estudio anterior y quiénes no. En este caso, las diferencias más claras se presentan cuando señalan la relevancia que han tenido los equipos directivos, la planificación del trabajo, la relevancia de los proyectos o la administración educativa para que la innovación se mantenga a lo largo del tiempo. Aunque también es cierto que los tres primeros elementos que hemos nombrado alcanzan altos porcentajes en los índices de frecuencia para los valores más altos de la escala y, en cambio, cuando se valora la importancia de la administración, destacan por todo lo contrario.

Así, y de manera detallada, los resultados obtenidos muestran que existe una relación muy significativa entre el centro del que proceden los participantes y su grado de acuerdo con los siguientes ítems:

DE3: *En este centro, la planificación del trabajo que tiene que ver con los proyectos de innovación se ha realizado adecuadamente* [$X^2_{(16)}=42,366$, $p < 0.000$].

DE4c: *Para los proyectos de innovación en este centro, ha sido importante el trabajo realizado desde: los equipos de ciclo* [$X^2_{(20)}=64,797$, $p < 0.000$].

DE4d: *Para los proyectos de innovación en este centro, ha sido importante el trabajo realizado desde: los departamentos* [$X^2_{(20)}=72,387$, $p < 0.000$].

DE4f: *Para los proyectos de innovación en este centro, ha sido importante el trabajo realizado desde: el claustro* [$X^2_{(20)}=54,792$, $p < 0.000$].

DE4h: *Para los proyectos de innovación en este centro, ha sido importante el trabajo realizado desde: las asambleas de familias* [$X^2_{(20)}=45,985$, $p < 0.001$].

DE4i: *Para los proyectos de innovación en este centro, ha sido importante el trabajo realizado desde: los tutores* [$X^2_{(20)}=59,378$, $p < 0.000$].

DE4j: *Para los proyectos de innovación en este centro, ha sido importante el trabajo realizado desde: los equipos de orientación* [$X^2_{(20)}=56,667$, $p < 0.000$].

DE5: *La planificación adecuada de los horarios ha sido un factor importante en la realización de los proyectos de innovación de este centro* [$X^2_{(20)}=42,166$, $p < 0.003$].

Así mismo, esta variable presenta relación significativa en el grado de acuerdo con los siguientes ítems:

DE1b: *¿Cómo caracterizaría este centro?: Es un centro comprometido con la innovación y en el que la mayoría del profesorado participa en algún proyecto de innovación* [$\chi^2_{(20)}=31,548$, $p < 0.048$].

DE1c: *¿Cómo caracterizaría este centro?: Es un centro en el que hay personas comprometidas con los proyectos de innovación, pero también hay muchas personas que prefieren no comprometerse* [$\chi^2_{(20)}=31,873$, $p < 0.045$].

DE1d: *¿Cómo caracterizaría este centro?: Es un centro en el que preferimos no comprometernos en proyectos de innovación* [$\chi^2_{(16)}=29,973$, $p < 0.018$].

DE4a: *Para los proyectos de innovación en este centro, ha sido importante el trabajo realizado desde: la CCP* [$\chi^2_{(20)}=31,845$, $p < 0.045$].

DE4k: *Para los proyectos de innovación en este centro, ha sido importante el trabajo realizado desde: El CEP* [$\chi^2_{(20)}=34,595$, $p < 0.022$].

DE9: *En este centro se han producido cambios no previstos originados por los proyectos de innovación que se ha realizado* [$\chi^2_{(20)}=34,670$, $p < 0.022$].

DE11h: *Señale la relevancia que, en su opinión y en este centro, han tenido los siguientes factores para que los proyectos de innovación se mantengan a lo largo del tiempo: la organización y planificación del trabajo a realizar* [$\chi^2_{(16)}=28,067$, $p < 0.031$].

La variable experiencia en el centro aparece relacionada de forma muy significativa con las respuestas proporcionadas por el profesorado al ítem DE4l: *Para los proyectos de innovación en este centro, ha sido importante el trabajo realizado desde: la inspección* [$\chi^2_{(30)}=52,544$, $p < 0.007$]. Los años de trabajo en el centro dan una perspectiva diferente acerca del papel que la inspección desempeñó en la puesta en marcha y seguimiento de la innovación.

También los resultados apuntan diferencias muy significativas respecto a los siguientes ítems en función de si los participantes colaboraron en la investigación anterior o no:

DE4g: *Para los proyectos de innovación en este centro, ha sido importante el trabajo realizado desde: el consejo escolar* [$X^2_{(10)}=23,338$, $p < 0.010$].

DE4h: *Para los proyectos de innovación en este centro, ha sido importante el trabajo realizado desde: las asambleas de familia* [$X^2_{(10)}=24,605$, $p < 0.006$].

DE4j: *Para los proyectos de innovación en este centro, ha sido importante el trabajo realizado desde: los equipos de orientación* [$X^2_{(10)}=31,304$, $p < 0.001$].

DE4k: *Para los proyectos de innovación en este centro, ha sido importante el trabajo realizado desde: el CEP* [$X^2_{(10)}=25,090$, $p < 0.005$].

DE4l: *Para los proyectos de innovación en este centro, ha sido importante el trabajo realizado desde: la inspección* [$X^2_{(10)}=32,468$, $p < 0.000$].

DE11j: *Señale la relevancia que, en su opinión y en este centro, han tenido los siguientes factores para que los proyectos de innovación se mantengan a lo largo del tiempo: la colaboración del ayuntamiento* [$X^2_{(10)}=23,483$, $p < 0.009$].

Para esta variable, también aparecen relaciones significativas en los ítems:

DE1a: *¿Cómo caracterizaría este centro?: Es un centro normal en el que algún grupo de profesores y profesoras desarrolla proyectos de innovación* [$X^2_{(10)}=21,102$, $p < 0.020$].

DE4f: *Para los proyectos de innovación en este centro, ha sido importante el trabajo realizado desde: los equipos docentes* [$X^2_{(10)}=18,435$, $p < 0.048$].

DE4i: *Para los proyectos de innovación en este centro, ha sido importante el trabajo realizado desde: los tutores* [$X^2_{(10)}=19,268$, $p < 0.037$].

DE11b: *Señale la relevancia que, en su opinión y en este centro, han tenido los siguientes factores para que los proyectos de innovación se mantengan a lo largo del tiempo: el trabajo del equipo directivo* [$X^2_{(6)}=14,179$, $p < 0.028$].

DE11d: *Señale la relevancia que, en su opinión y en este centro, han tenido los siguientes factores para que los proyectos de innovación se mantengan a lo largo del tiempo: el apoyo de la administración educativa* [$X^2_{(10)}=19,430$, $p < 0.035$].

DE11h: *Señale la relevancia que, en su opinión y en este centro, han tenido los siguientes factores para que los proyectos de innovación se mantengan a lo largo del tiempo: la organización y planificación del trabajo a realizar* [$X^2_{(8)}=17,146$, $p < 0.029$].

DE11i: *Señale la relevancia que, en su opinión y en este centro, han tenido los siguientes factores para que los proyectos de innovación se mantengan a lo largo del tiempo: la relevancia de los proyectos que se han realizado* [$X^2_{(6)}=15,831$, $p < 0.015$].

La *U de Mann Whitney* muestra diferencias entre quienes participaron o no en la investigación anterior para el ítem De4i: *Para los proyectos de innovación en este centro, ha sido importante el trabajo realizado desde... Los tutores*, ($p=.032$), en el que la puntuación asignada por quienes participaron es menor que la de quienes no participaron, por lo que quienes no colaboraron en el estudio anterior son más optimistas al valorar el trabajo de los tutores en los proyectos de innovación; y lo mismo sucede cuando valoran el trabajo de los equipos de orientación (ítem DE4j), ($p=.010$), o la relevancia de la colaboración con el ayuntamiento (DE11), ($p= .033$). El grupo de quienes colaboraron en la investigación anterior vuelve a mostrarse más crítico al enjuiciar ciertos

aspectos. Ya hemos anotado que su implicación, su formación, su análisis o su sensibilidad es lógico que se muestre con matices diferenciadores en algunas respuestas.

4.2.9.1. Síntesis y conclusiones

Por último, exponemos a continuación las conclusiones a las que hemos llegado tras el análisis de la presente dimensión:

- El profesorado percibe, en general, que los centros en los que trabajan están inmersos en un proceso de mejora ligado a los proyectos que desarrollan y que se han convertido en parte esencial de sus proyectos educativos. Sin embargo, las diferencias observadas en función del centro de procedencia nos advierten que dichos proyectos de innovación no poseen un enraizamiento similar en todos ellos. Incluso, dependiendo del centro de procedencia, el profesorado no otorga el mismo grado de contribución de la planificación del trabajo a la adecuada realización de los proyectos de innovación.
- El trabajo ligado a los proyectos ha contribuido al cambio en las relaciones entre docentes y esto a su vez ha inducido el que los proyectos de innovación se mantengan a lo largo del tiempo y también ha facilitado el desarrollo profesional. La formación del profesorado se percibe como un aspecto que ha podido ser clave para el sostén de los proyectos de innovación a lo largo del tiempo.
- El profesorado asume sin ambages su protagonismo en los procesos de innovación y se sitúa con responsabilidad en todas las unidades

organizativas de los centros en los que está presente. Sin embargo, las diferencias observadas en función del centro con respecto al grado de compromiso que asume cada docente y la medida en que considera que el resto del profesorado se compromete con proyectos de innovación, deja entrever cierta contradicción. Por un lado, cuando el ítem informa de un comportamiento propio, la tendencia en la respuesta es hacia valores altos del cuestionario que denotan un grado alto y muy alto de compromiso. Por otro lado, cuando el ítem recoge la percepción sobre el compromiso del resto del profesorado, las puntuaciones asignadas muestran una tendencia hacia un grado de acuerdo más. Parece ser que emiten opiniones sobre sí mismos un tanto sesgadas – por aquello que es considerado políticamente incorrecto–. Sin embargo, cuando se trata de opinar sobre el resto de personal docente, emergen tipos de respuestas más variadas.

- De la misma forma, el equipo directivo sigue apareciendo como claro responsable del sostén de la innovación. Esto con respecto a los porcentajes generales, ya que si lo analizamos por centro o por la participación en el estudio anterior, observamos como parece ser que se da importancia a agentes diversos. La cuidada planificación del trabajo a realizar como elemento que ha contribuido al desarrollo de la innovación ha sido también destacada en esta dimensión. El ejercicio del liderazgo ligado a un estilo concreto que favorece la identificación con la innovación está presente de manera casi transversal en los resultados que hemos ido presentando.

4.3. Observaciones

En el cuestionario quisimos incluir una pregunta abierta que recogiera cuestiones importantes para el profesorado y que no habían sido planteadas en él. La pregunta fue: ¿Considera que en su centro hay algún asunto relacionado con la innovación que no ha sido planteado en este cuestionario y que debería tenerse en cuenta?

El 94% de los encuestados no hace ninguna aportación en esta pregunta abierta del cuestionario. No obstante, nos parece importante reflejar aquellos asuntos que consideraron importantes para la innovación los que sí lo hicieron y que no percibieron claramente recogidas en él:

- Los cambios en la DGOIPE.
- La escasa valoración por parte de la administración y el tratamiento igualitario a lo que no es "igual".
- La situación económica para proyectos, las horas para su desarrollo y coordinación.
- Las convocatorias y el asesoramiento.
- La administración no convoca proyectos, aumenta la carga horaria y dificulta la coordinación. Menos personal, menor atención.
- La implicación de las familias en la comunidad educativa.
- Zona deprimida, cohesión del profesorado.
- Corta estancia en el centro educativo.
- El equipo educativo trata de salvar todos los obstáculos a los proyectos.

En general, los asuntos que se aportan están dirigidos a destacar el actual estado de cosas en el ámbito político-administrativo en relación a la

educación y, en particular, a como esta situación ha mermado las posibilidades para desarrollar proyectos de innovación y, por ende, para la mejora de los centros. Y más aún, reivindican la singularidad de cada centro frente a la visión homogénea que se mantiene desde el despacho institucional. En cierta forma, y aunque no directamente, creemos que a lo largo de la exposición de los resultados ha quedado recogido entre líneas la distancia que el profesorado quiere establecer con la administración, y han reconocido que esta juega un papel muy importante como proveedora de recursos, aunque no como garante de la innovación.

Por otro lado, también se señalan las dificultades que el contexto impone al trabajo que se realiza en sus centros y hacen referencia a la implicación de las familias, suponemos que en relación a los obstáculos que presenta su participación y colaboración con los centros. Estos son aspectos que también se han mostrado de forma transversal en los resultados que hemos expuesto y en los informes de la investigación anterior. Aquí podríamos tener en cuenta las diferencias que observábamos con respecto a la importancia que se atribuía a las asambleas de familias en la innovación. Por un lado, las diferencias entre centros podrían estar indicando diferencias en el funcionamiento en este órgano en cada uno de ellos y, por otro lado, las diferencias que había en función de la participación o no en el estudio anterior podrían estar indicando una mayor toma de conciencia respecto a la innovación por parte de aquellos que sí participaron.

Por último, en estas aportaciones también se destaca el papel del profesorado en el desarrollo de los proyectos de innovación, que se particulariza en su voluntad de sacar los proyectos adelante a pesar de tener

muchas de las condiciones en contra y se pone en valor la cohesión del colectivo. A lo largo de la exposición de resultados ha quedado muy patente el compromiso y la implicación del profesorado para sacar adelante sus proyectos y mejorar la situación de su alumnado.

4.4. Relaciones de dependencia de las variables *Experiencia en el centro* y *Participación en el estudio anterior* en función del centro

Tal y como hemos mostrado a lo largo nuestra exposición, los resultados arrojan numerosas diferencias significativas y muy significativas en función del centro de pertenencia para diferentes ítems que componen el cuestionario. Podríamos decir que en el análisis *intercentros* se observan diferencias en las respuestas emitidas por los participantes; resultado en el que hemos apoyado la conjetura de que cada centro es una entidad con características peculiares y diferenciadoras en términos de innovación, quedando patente el carácter idiosincrático de los mismos.

Con el fin de ahondar en los resultados, hemos querido analizar la distribución a nivel *intracentros*. Para ello, hemos segmentado la muestra en función a la variable *Centro* y aplicado el contraste de independencia X^2 de Pearson entre las variables *Experiencia en el centro* y la *Participación en el estudio anterior* y los ítems del cuestionario.

Los resultados obtenidos muestran relación de dependencia sólo para la variable *Experiencia en el Centro* y únicamente en cuatro de los cinco centros que componen la muestra: CEE Pilar López, CEIP Juan Trujillo, CEIP Amanda Vera e IES Anselmo Mendoza. En dichos centros se observan diferencias

significativas y, por tanto, relación entre algunos pares de variables, mientras que los resultados del análisis realizado para IES Libertad no ha seguido la misma tendencia. Veamos los resultados por separado.

Así, en el caso del CEE Pilar López, existe relación significativa con la experiencia que el profesorado tiene en el centro para los ítems:

RE10: *En este centro hay cierta resistencia a los cambios impuestos desde el exterior* [$\chi^2_{(15)}=27,809$, $p < 0.023$].

DE5: *La planificación adecuada de los horarios ha sido un factor importante en la realización de los proyectos de innovación en este centro* [$\chi^2_{(15)}=30,664$, $p < 0.010$].

Tabla 42

Relaciones de dependencia entre la variable experiencia en el centro y los ítems del cuestionario para el Centro CEE Pilar López

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
RE10 * Experiencia en el centro	27,809(a)	15	,023
DE5 * Experiencia en el centro	30,664(a)	15	,010

En el centro CEIP Juan Trujillo, la relación con la experiencia en el centro es muy significativa para las respuestas en los siguientes ítems:

DE1c: *¿Cómo caracterizaría este centro?: Es un centro en el que hay personas comprometidas con los proyectos de innovación, pero también hay muchas personas que prefieren no comprometerse* [$\chi^2_{(25)}=52,125$, $p < 0.001$].

DE7: *En este centro, los proyectos de innovación han contribuido a cambiar las relaciones personales* [$\chi^2_{(20)}=38,632$, $p < 0.007$].

DE11d: *Señale la relevancia que, en su opinión y en este centro, han tenido los siguientes factores para que los proyectos de innovación se*

mantengan a lo largo del tiempo: el apoyo de la administración educativa [$X^2_{(20)}=44,030$, $p < 0.001$].

Por otro lado, en este mismo centro, la relación se muestra significativa para las respuestas en los siguientes ítems:

RE6: *Este es un centro que se relaciona con otros centros de la zona* [$X^2_{(25)}=42,089$, $p < 0.018$].

DE1a: *¿Cómo caracterizaría este centro?: Es un centro normal en el que algún grupo de profesores y profesoras desarrolla proyectos de innovación* [$X^2_{(20)}=4,415$, $p < 0.023$].

DE4h: *Para los proyectos de innovación en este centro, ha sido importante el trabajo realizado desde: las asambleas de familia* [$X^2_{(20)}=32,017$, $p < 0.043$].

DE11e: *Señale la relevancia que, en su opinión y en este centro, han tenido los siguientes factores para que los proyectos de innovación se mantengan a lo largo del tiempo: el apoyo del CEP* [$X^2_{(20)}=33,835$, $p < 0.027$].

Tabla 43

Relaciones de dependencia entre la variable experiencia en el centro y los ítems del cuestionario para el Centro CEIP Juan Trujillo

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
RE6 * Experiencia en el centro	42,089(a)	25	,018
DE1a * Experiencia en el centro	34,415(a)	20	,023
DE1c * Experiencia en el centro	52,125(a)	25	,001
DE4h * Experiencia en el centro	32,017(a)	20	,043
DE7 * Experiencia en el centro	38,632(a)	20	,007
DE11d * Experiencia en el centro	44,030(a)	20	,001
DE11e * Experiencia en el centro	33,835(a)	20	,027

En el centro CEIP Amanda Vera, los resultados muestran relación de significatividad con la variable *experiencia en el centro* para dos ítems:

RE9: *En este centro hemos entendido que para la mejora escolar es imprescindible la participación de las familias* [$X^2_{(3)}=8,758$, $p < 0.033$].

DE2: *La formación del profesorado ha sido determinante para mantener proyectos de innovación en este centro* [$X^2_{(9)}=17,342$, $p < 0.044$].

Tabla 44

Relaciones de dependencia entre la variable experiencia en el centro y los ítems del cuestionario para el Centro CEIP Amanda Vera

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
RE9 * Experiencia en el centro	8,758(a)	3	,033
DE2 * Experiencia en el centro	17,342(a)	9	,044

Para el centro IES Anselmo Mendoza, los resultados obtenidos muestran que existe una relación muy significativa entre la experiencia docente en el centro y su grado de acuerdo con los ítems:

EI2e: *Si definiera este centro con una o algunas de estas palabras, ¿cuál elegiría?: Manejable* [$X^2_{(4)}=21,000$, $p < 0.000$].

DE4g: *Para los proyectos de innovación en este centro, ha sido importante el trabajo realizado desde: disciplinado* [$X^2_{(20)}=40,275$, $p < 0.005$].

Para esta misma variable, encontramos diferencias significativas en las respuestas dadas a los ítems:

EI5: *En este centro, los proyectos innovadores conviven con prácticas más tradicionales y convencionales* [$X^2_{(16)}=27,913$, $p < 0.032$].

DE10: *La participación en proyectos de innovación ha repercutido en el desarrollo profesional del profesorado de este centro* [$X^2_{(16)}=26,923$, $p < 0.042$].

Tabla 45

Relaciones de dependencia entre la variable experiencia en el centro y los ítems del cuestionario para el Centro IES Anselmo Mendoza

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
EI2e * Experiencia en el centro	21,000(a)	4	,000
EI5 * Experiencia en el centro	27,913(a)	16	,032
DE4g * Experiencia en el centro	40,275(a)	20	,005
DE10 * Experiencia en el centro	26,923(a)	16	,042

En el caso del centro IES Libertad, la prueba de contraste de independencia de caracteres no arroja diferencias significativas. Por consiguiente, podemos decir que las respuestas en función de estas variables se distribuyen de forma similar entre los participantes procedentes de este centro. Así, las percepciones de estos participantes presentan variaciones únicamente atribuibles al azar, lo que indica una mayor homogeneidad intracentro en las respuestas, resultado que podría ser interpretado como que este centro opera una concepción compartida acerca de qué es la innovación, cómo debe abordarse y cómo se aborda.

El centro en el que mayor número de ítems han mostrado relación de significatividad con la experiencia docente es el CEIP Juan Trujillo y, como hemos visto, esta se ha presentado sobre todo en algunos de los ítems de la dimensión *Desarrollo organizativo e innovación*, y básicamente en aquellos que ofrecían la posibilidad de valorar distintas opciones de respuesta. En general, en el resto de los centros en los que aparecen estas relaciones ha ocurrido lo mismo: se dan prioritariamente en esta dimensión y en estos ítems. De cualquier forma, en el resto de los centros aparecen relacionadas las

respuestas sólo en dos o cuatro ítem y en el IES Libertad, como ya hemos indicado no aparece relación de significatividad con ninguna variable.

En aquellos centros en los que los resultados evidencian que algunas de las respuestas al cuestionario se han visto condicionadas por los años de experiencia del profesorado en cada uno de los centros, esta es una cuestión comprensible ya que entendemos que la experiencia perfila la memoria que el profesorado mantiene de lo acontecido en los centros y también las interpretaciones y percepciones que expresa al respecto.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

Este capítulo lo dedicaremos a exponer las conclusiones generales del estudio que hemos realizado. Hasta ahora hemos ido presentando conclusiones parciales a medida que íbamos analizando los resultados; en este apartado, sin embargo, presentaremos las conclusiones en relación con los objetivos que nos planteamos y, posteriormente, las limitaciones inherentes al desarrollo de la investigación.

Así, las conclusiones de nuestro trabajo organizadas a partir de los objetivos son las que a continuación presentamos:

Objetivo 1. Describir las percepciones del profesorado sobre el desarrollo de la innovación en sus centros y analizar si las conclusiones de la investigación anterior se mantienen.

- El profesorado considera que su centro es innovador, aun asignando valores de respuesta diferenciadas en función del centro, de su participación o no en la investigación anterior y de su experiencia en el centro. El profesorado asocia el desarrollo de la innovación en los centros al compromiso que ha adquirido con el alumnado y a su intento por compensar las condiciones que el contexto les impone. Ese compromiso es el que originó y sostiene la innovación. Nuestros resultados nos sugieren que, quizás, las conclusiones de la investigación anterior se verían matizadas en lo referido al origen de la innovación; en este caso, parecen situarlo de forma más clara en el compromiso que el profesorado adquiere con su alumnado, más que en las circunstancias

difíciles por las que ha pasado el centro o en que hubiese un grupo de profesores “fundadores” de la innovación.

- No es la administración la que, según las percepciones del profesorado, está en el origen de la innovación y le da garantía de sostenibilidad; como hemos dicho ya, es la práctica cotidiana y el quehacer profesional. El profesorado desvincula el origen de la innovación de la tutela administrativa y de sus imposiciones. La visión racional sobre la innovación se contrapone a la que surge al amparo del concepto de sostenibilidad: los centros que han logrado sostener la innovación lo hacen empujados por el compromiso y la responsabilidad que nace de los sentimientos, de la emoción, del sentido de propósito. No obstante, el análisis de los informes anteriores y de los resultados que hemos obtenido nos presentan a la administración como una fuente de recursos necesarios para el sostén de la innovación –ya lo describíamos como una condición necesaria pero no suficiente para la mejora sostenible—. Como explican Hargreaves y Fink (2006), las prescripciones que vienen del exterior no son la razón para emprender y sostener la mejora. Sí lo es, en cambio, el objetivo lento y perdurable del aprendizaje profundo y no “la obtención de una serie de rendimientos desesperados o frenéticos que pretenden satisfacer los objetivos a corto plazo impuestos desde fuera” (p.50). Pero, no obstante, y siguiendo con el modelo de sostenibilidad de estos autores, es preciso pensar que cada uno de los elementos participantes son parte de una red de influencia mutua.
- El ejercicio del liderazgo ligado a un estilo concreto que favorece e incita a la identificación con la innovación está presente de manera casi

transversal en los resultados que hemos ido presentando. En nuestro estudio, al igual que en la investigación precedente, el profesorado identifica un estilo de dirección al que atribuyen responsabilidades en el inicio y la continuidad de la innovación en los centros. El liderazgo se extiende más allá del equipo directivo y se reconoce por parte del profesorado como liderazgo distribuido. De esta forma, el profesorado se considera implicado y con responsabilidades en la innovación. La cuidada planificación del trabajo realizada por el equipo directivo aparece como elemento que ha contribuido al desarrollo y sostén de la innovación. Un elemento clave en la vida del centro es el equipo directivo y quienes ejercen como directores. Como ya dijimos, hay un estilo de liderazgo que se reconoce y se valora de forma indiscutible en estos centros. En cualquier caso, la autoridad y la burocracia como formas de influencia se descartan.

- Ya en la investigación anterior se mostraba cómo el clima de trabajo y el estilo de liderazgo van de la mano en los centros estudiados. Se reconoce el papel y la implicación del equipo directivo para que el ambiente del centro preste apoyo al profesorado, favorezca el trabajo y la implicación del profesorado en los proyectos de innovación. Así, el clima se manifiesta como un aspecto clave para dar sentido al liderazgo distribuido.
- En estos centros hay un proyecto educativo que les define e identifica y que se constituye en el compromiso moral que da sostenibilidad y profundidad al trabajo que se realiza. El principio de *profundidad* que, recordemos, es el que abre la puerta al resto de los principios del

modelo de sostenibilidad que le son subsidiarios, se vuelve a hacer evidente. El profesorado se muestra satisfecho y motivado para el trabajo en el centro y se muestra confiado con sus posibilidades para enfrentar los problemas.

- El profesorado es diverso en sus formas de pensar. Esta circunstancia, sin embargo, se toma como algo completamente natural y no es impedimento para el trabajo en equipo y compartido. Reconocen que los momentos críticos que, sin duda, se han presentado, intentan afrontarlos con respeto y madurez; las posiciones diversas abren el diálogo y la negociación. Así, son centros en los que la iniciativa y las nuevas ideas son bien aceptadas.
- El paso de los años ha sostenido el sistema de relaciones como una fortaleza de estos centros y ha apuntalado el sentido de pertenencia del profesorado y su grado de implicación con el trabajo que se realiza en sus centros y que surge a partir de la iniciativa del colectivo del profesorado, restando fuerza a las influencias externas.
- Las relaciones con el entorno aparecen como una característica de estos centros, pero no se advierte de forma clara. En las conclusiones de la investigación anterior sí que es un aspecto que se percibe en las evidencias y manifestaciones del profesorado que en aquel momento fue entrevistado. De un lado, el trabajo conjunto con las familias y el fortalecimiento de las relaciones es entendido por el profesorado como un elemento clave en la mejora de la escuela y, en mayor o menor medida, se expresa que desde sus centros se favorece la participación e implicación de las familias. No obstante, es un asunto que parece seguir

estando pendiente en los centros. De otro lado, el profesorado, aunque no reconoce fuertes relaciones de influencia con respecto al CEP, sí que manifiesta que mantienen una relación activa con él y sus asesores; el CEP se presenta como un agente externo con implicación en el desarrollo organizativo de los centros que permite introducir recursos de apoyo, aunque sujetos a la iniciativa de los centros. Otro agente de la administración que se advierte en su relación con los centros es la inspección; no está al margen, pero su presencia no tiene un peso similar al CEP. Por último, es necesario destacar que ni los otros centros de la zona ni la administración local se perciben como relevantes en el entramado relacional de los centros.

- El compromiso del profesorado con la situación en la que se encuentra su alumnado da sentido a la orientación de los proyectos de innovación. Así, los procesos de enseñanza y el aprendizaje que favorezca a todo el alumnado es el contenido preferente que para la innovación ha señalado el profesorado.
- En línea con lo anterior, el profesorado expresa que sus centros responden a las necesidades del entorno y de la comunidad educativa, motivo por el cual se dirige el trabajo a la búsqueda permanente de soluciones a sus problemas. Las dificultades no son la excusa para la desmovilización; antes bien, estas son las que dan sentido y orientan el trabajo.
- El profesorado percibe que los centros en los que trabajan están inmersos en un proceso de mejora ligado a los proyectos de innovación que desarrollan y que se han convertido en parte esencial de sus

proyectos educativos. El trabajo ligado a los proyectos ha contribuido al cambio en las relaciones entre docentes y esto a su vez ha inducido el que los proyectos de innovación se mantengan a lo largo del tiempo y ha facilitado el desarrollo profesional. La formación del profesorado se percibe como un aspecto que ha podido ser clave para el sostén de los proyectos de innovación a lo largo del tiempo.

Objetivo 2. Indagar si las percepciones del profesorado se enmarcan en el modelo de desarrollo sostenible de la innovación propuesto por Hargreaves y Fink (2006).

- La relectura de los informes de la investigación anterior y su confrontación con los resultados que hemos obtenido nos hace visible el *principio de profundidad* que para el desarrollo sostenible de la innovación enuncian Hargreaves y Fink (2006). Los centros han sostenido la innovación sobre la responsabilidad con una meta de calado moral, sobre el sentido de propósito en el trabajo del profesorado y el compromiso que el centro ha adquirido y sostenido con el paso del tiempo.
- El tiempo transcurrido entre la primera investigación y esta segunda afianza la idea de que los centros han conservado las prácticas para la mejora y han continuado formas de hacer que les ha permitido consolidar un proceso de innovación sostenible. Si el profesorado sigue considerando que sus centros son innovadores, hemos de pensar que a lo largo del tiempo han permanecido aquellas prácticas. Otro de los

principios de Hargreaves y Fink (2006), el *principio de longitud*, se pone en evidencia.

- Los principios para la mejora sostenible de Hargreaves y Fink (2006): *profundidad, longitud, anchura, justicia, diversidad, recursos y conservación*, nos han ido orientando en el análisis de los resultados y se nos han mostrado como un modelo que nos proporciona un marco explicativo para darles sentido y perspectiva. El principio de *profundidad*, que en este modelo se entiende como referente para el resto, se ha mostrado en el análisis de los resultados, también el principio de *longitud*. Por otro lado, el principio de *anchura*, que precisa del liderazgo distribuido, es también reconocible en nuestros resultados.

El concepto de sostenibilidad y el de justicia social van de la mano. El principio de *justicia* puede verse de manera transversal en la orientación que estos centros dan a la innovación: el compromiso se arraiga en la certeza de que la vida de otros puede ser mejorada. Este principio también implica extender más allá del centro el cambio y la mejora, compartir y nutrir la experiencia de otros, establecer redes con otros centros. Este aspecto no lo hemos visto muy presente ni en nuestros resultados ni en los informes de la investigación anterior; probablemente sea un aspecto en el que tendremos que indagar más porque puede que sea, desde el punto de vista del desarrollo sostenible de la innovación, un proceso que requiera de la consolidación previa de otros procesos.

Los centros que hemos estudiado son organizaciones que se afianzan sobre el principio de *diversidad*, admiten la heterogeneidad y la

flexibilidad como un valor que contribuye a su cohesión –la “diversidad cohesiva”, como la llaman Hargreaves y Fink (2008)–. El desarrollo sostenible se nutre de esa diversidad y la conserva, desterrando la linealidad de la vida organizativa.

Los sistemas sostenibles hacen un uso medido y prudente de sus *recursos*, no los agotan, los preservan y los renuevan. El recurso principal de los centros que hemos estudiado es su profesorado; su principal fuente de energía es generada por el propio sistema. Así lo han sabido interpretar y han dado muestras de que existe una preocupación constante porque su recurso más preciado no se agote, no se “queme” y de esta suerte conservar su energía. En este sentido, son centros autosostenibles. La acogida, la solidaridad, la confianza y el sentimiento desarrollan su “capital profesional” (Hargreaves y Fullan, 2014).

El último principio del cambio sostenible, la *conservación*, indica que el cambio sostenible se ancla en el pasado y en lo que en él y a partir de él se construye. Los principios y objetivos originales de la mejora se sostienen y a la vez se renuevan. En los centros que hemos estudiado el compromiso moral que en su momento les movió hacia adelante sigue estando presente, pues si bien los equipos directivos se han renovado, al igual que el profesorado, su identidad, en cambio, se conserva y sigue dando sentido al trabajo que realizan.

Objetivo 3. Comprobar si existen diferencias en la valoración que se otorga a los ítems que configuran las distintas dimensiones del cuestionario teniendo en cuenta: (1) si se participó o no en la anterior

investigación; (2) el centro al que pertenece el profesorado; y (3) la experiencia docente en el centro.

- El que el profesorado haya participado o no en la investigación anterior se ha mostrado en interacción con algunos de los temas explorados por el cuestionario. Las personas que participaron en la investigación anterior y que continúan en el centro eran personas especialmente cercanas a las experiencias de innovación y probablemente estén más sensibilizadas y formadas en los aspectos que hemos indagado, de modo que su implicación, su práctica y su compromiso con la innovación, cabe suponer, mantienen diferencias relevantes con aquellos otros que no participaron.

Quienes participaron en la investigación anterior perciben más claramente y valoran más positivamente que quienes no participaron los siguientes aspectos:

- que desde fuera se tiende a pensar que el suyo es un centro innovador;
- que la innovación surgió a partir de un grupo de profesores y profesoras que se podrían considerar “fundadores” o “históricos”;
- que pertenece a un grupo estable de personas del centro con las que trabaja en los proyectos de innovación;
- que la influencia se ejerce a través de la ideología dominante del centro.

Probablemente, quienes participaron en la investigación anterior estén más al tanto de la información que reconozca el trabajo realizado

por el centro o se relacionen de otra forma con profesores o instituciones que les transmiten esa percepción; también es lógico pensar que su implicación anterior les haga mantener más viva la memoria de cómo fueron los acontecimientos que propiciaron el surgimiento de la innovación; y por eso mantienen su compromiso con los proyectos de innovación y continúan trabajando de forma colaborativa en un grupo estable, y perciben con más claridad una forma de pensar compartida que sostiene las relaciones en el centro.

Por otro lado, quienes participaron en el estudio anterior, en este caso, perciben en menor medida: que su centro sea innovador porque su claustro está muy cohesionado; que el profesorado esté altamente motivado; que la información circula con fluidez; que los temas prioritarios de los proyectos de innovación de su centro se centren en el desarrollo de habilidades sociales; que su centro responde a las necesidades del entorno y de la comunidad educativa; la importancia del trabajo de los tutores y los equipos de orientación para los proyectos de innovación; y la relevancia de la colaboración con el ayuntamiento para que los proyectos se mantengan a lo largo del tiempo.

Parece que en estos asuntos sean especialmente críticos en relación con quienes nos participaron en el anterior estudio y esto les lleve a puntuar más bajo en sus percepciones. Han aparecido aquí cuestiones especialmente relevantes para la sostenibilidad de la innovación en los que hay posicionamientos distintos, aunque no contrapuestos, en función de si el profesorado participó o no en la

investigación anterior: la cohesión, la motivación, la fluidez de la información o la respuesta del centro a las necesidades del entorno.

- Los datos nos han señalado que en un número no desdeñable de los ítems del cuestionario se han dado diferencias significativas en las respuestas si tomamos en consideración el centro al que pertenece el profesorado. Del total de 139 posibilidades de respuesta, son 64 las respuestas al cuestionario que se han visto condicionadas por la variable *centro*.

Estos hallazgos podríamos situarlos en el ámbito de la dimensión cultura que, aunque ya sabíamos que se situaría mucho más allá de los ítems que abarca, se ha mostrado dando sentido y matizando los resultados y conclusiones. Así se hace evidente la diversidad asociada a cada centro y cómo estos en ningún caso responden a una realidad homogénea. La idiosincrasia de cada centro da sentido de una u otra forma a cómo se ha desarrollado la innovación y a los distintos aspectos que exploramos en el cuestionario. El profesorado identifica que son centros que han sostenido a lo largo del tiempo una serie de formas de trabajo, de prácticas, de ideas, de rituales y de normas. Son comunidades educativas que se han identificado y definido a través de pautas de trabajo que les pertenecen y que les diferencia de manera clara de otros centros. Se comparte de manera amplia la importancia de la convivencia, de la implicación del profesorado, de la responsabilidad compartida y el que es necesario mantener estrechas relaciones sociales y profesionales. Estos asuntos parecen formar parte de lo que es importante en sus centros para mantener vivo su proyecto educativo

y los compromisos que han adquirido con el alumnado. Son aspectos, al fin, que definen su cultura organizativa.

En los centros que hemos estudiado destaca de forma especial el que se ocupan de favorecer la integración del nuevo profesorado en la cultura del centro. Esta es otra de sus fortalezas: el apoyo emocional que se presta al profesorado para transmitir la filosofía de trabajo en el centro y garantizar su compromiso e implicación. Además, son centros en los que, en general, se percibe que la información circula con fluidez y nadie se encuentra al margen.

Uno de los centros, el IES Libertad, muestra una mayor homogeneidad intracentro en las respuestas, resultado que, como ya hemos expuesto, podría ser interpretado como que en este centro han construido una concepción compartida acerca de la innovación. De esta forma, podríamos pensar que es en este centro en el que se intuyen pautas culturales más consolidadas y arraigadas en relación al trabajo y la mejora sostenida.

- La experiencia en el centro se ha revelado, aunque no con la constancia de la variable centro, como una variable que en algunos de los aspectos que explora el cuestionario ha condicionado la respuesta diferenciada. Como ya hemos expuesto, un 42.5% del profesorado encuestado tiene una experiencia docente en el centro de entre 1 y 5 años y hemos podido comprobar que sus percepciones en contraste con el profesorado que se sitúa en otros intervalos de experiencia docente introduce matices que es necesario considerar aunque no modifiquen los valores de respuesta general a los ítems.

Nuestros resultados han indicado que la experiencia docente en el centro condiciona las percepciones del profesorado con respecto a: el concepto de innovación; cómo los cambios han garantizado la continuidad de los proyectos de innovación; la satisfacción con el ambiente de trabajo; la influencia en el centro de una determinada ideología; la variación en el tiempo del papel ejercido por los directores; la influencia de las familias en el centro, las relaciones del centro con el ayuntamiento; la valoración de las actitudes y la conducta del alumnado como tema prioritario para la innovación; y las relaciones del centro con la comunidad.

El objetivo principal de esta investigación era indagar por medio de un estudio de corte cuantitativo si aquellos cinco centros de Gran Canaria que años antes se habían mostrado como organizaciones orientadas a la innovación sostenible continuaban en esa línea. Nuestros resultados muestran que, en líneas generales, las conclusiones de aquella investigación que nos ha servido de sostén se pueden mantener pasados los años. De esta forma, nuestras conclusiones parecen indicar que los centros que hemos estudiado han evolucionado y desarrollado procesos de innovación y mejora que se orientan hacia la sostenibilidad.

Por otro lado, y con la intención de ajustar nuestras conclusiones, señalaremos algunas de las limitaciones de nuestro trabajo:

- Este trabajo ha sido un paso más a partir del que otros y otras han realizado: sin él, no tendría sentido. Nos hemos apoyado y alimentado en la experiencia y el conocimiento que han generado y compartido

quienes nos precedieron en esta investigación intuyendo primero, y analizando en profundidad después, pautas para el desarrollo de la innovación sostenible en los centros que hemos estudiado. Ha sido un paso más, pero este trabajo no está acabado, porque para que realmente tenga valor, ha de continuar.

- Nuestro estudio tiene todas las limitaciones propias de los trabajos de corte cuantitativo. Hemos recogido datos y los hemos analizado al margen de aquellos a quienes les solicitamos la información. El siguiente paso en la continuación de esta investigación es llevar a los centros el análisis que hemos hecho de los resultados y las conclusiones a las que hemos llegado. Tenemos que devolver a los centros la información que nos han prestado y confrontar y completar las conclusiones. Debemos intentar situar los resultados y acercarnos a la línea de trabajo que con estos centros se inició con la investigación anterior. Así, la siguiente fase que tendríamos que abordar sería presentar a los claustros los resultados y conclusiones generales del estudio, y constituir en cada centro un grupo de discusión que nos permitiera completar la lectura que hemos realizado y recoger el sentido y la interpretación que en los centros se da a esta investigación.
- Los centros que hemos estudiado fueron seleccionados como innovadores desde el CEP de zona. Creemos que profundizar en el análisis de los resultados con los asesores del CEP, y también con la inspección, nos proporcionaría puntos de vista que nos permitirían abundar en los procesos que se ponen en marcha cuando se desarrolla la innovación desde el modelo de la sostenibilidad.

En esta misma línea, y aunque en este trabajo hemos contado de forma cercana con quien coordinó en Gran Canaria la investigación anterior y sus puntos de vista han ido orientando y dotando de significado todo aquello que los resultados iban poniendo en evidencia, también pensamos que el realizar un grupo de discusión con los investigadores que desarrollaron aquel otro estudio tanto en Gran Canaria como en Sevilla, ampliaría de manera considerable las posibilidades de interpretación e ilustraría la continuación y seguimiento del proceso de innovación sostenible que parece desarrollarse en estos centros. Incluso puede ser interesante y provechoso pasar el cuestionario en los cinco centros de Sevilla que formaron parte de la investigación original.

- Naturalmente, los estudios sobre innovación sostenible han de mantenerse a lo largo del tiempo para así analizar e interpretar de forma evolutiva el desarrollo de la innovación. Este tiene que ser nuestro objetivo a más largo plazo: seguir recogiendo evidencias del proceso de desarrollo de la innovación haciendo compatibles distintas metodologías de investigación.

Para acabar, con respecto al análisis estadístico, y como propósito de futuro, queremos seguir indagando un poco más. El test *chi-cuadrado* solamente determina la asociación o independencia de dos variables, sin informar del sentido o la magnitud de dicha asociación. Ahora bien, en los casos en los que se han establecido relaciones de dependencia entre variables, podríamos averiguar qué valores de las dos variables están más relacionados. De esta forma, podríamos profundizar en el análisis y la reflexión

acerca de cuáles son las tendencias en las relaciones de influencia de las variables experiencia en el centro y centro de procedencia con las dimensiones que explora el cuestionario. Por otra parte, mediante un análisis factorial, se comprobaría la consistencia interna del cuestionario, comprobando empíricamente las dimensiones establecidas a nivel teórico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acker, S. (1995). *Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- Adelman, N.E., y Panton, K. (2003). Los docentes, el tiempo y la reforma escolar. En A. Hargreaves (Comp.), *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador* (pp. 138-162). Buenos Aires: Amorrortu.
- Ainscow, M., Hopkins, D. , Southworth, G., y West, M. (2001a). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., y West, M. (2001b). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow M., y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.
- Altopiedi, M., y López Jiménez, L.C. (2010). Contextos difíciles e historias turbulentas como motores de la innovación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 29-45.
- Altopiedi, M., y Murillo, P. (2010). Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio: ámbitos y modalidades. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 47-70.
- Antúnez, S. (1993). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: Horsori.
- Arencibia, J.S., Comini, F., y Nogales, M. (2008). La innovación en contextos difíciles. El papel del liderazgo. En J. Gairín y S. Antúnez (Eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 508-513). Madrid: Wolters Kluwer.
- Arencibia, J.S. (Coord.), Nogales, M., Delgado, U., y Comini, F. (2008). *Liderazgo y desarrollo sostenible en las organizaciones educativas. Informes de investigación de los cinco centros de la Isla de Gran Canaria*

(proyecto de investigación no publicado). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: Las Palmas de Gran Canaria.

Arencibia, J.S., y Moreno, J.M. (2010). La innovación educativa en España desde la perspectiva de los grupos de discusión: el caso de la Comunidad Autónoma de Canarias. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 191-214.

Beare, H., Caldwell, B.J., y Millikan, R.H. (1992). *Cómo conseguir centros de calidad. Nuevas técnicas de dirección*. Madrid: La Muralla.

Beauchamp, L., y Parson, J. (2014). Liderazgo instructivo en Alberta: hallazgos de la investigación en cinco escuelas altamente eficaces. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (4e), 89-98. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num4e/art4.pdf>

Bericat, E. (1988). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel.

Berliner, D. (2011). Educar en un mundo volátil, incierto, complejo y ambiguo. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 410, pp. 45-49.

Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones sobre bienestar*. Madrid: Síntesis.

Bolívar, A. (1999a). *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria*. Bilbao: Mensajero.

Bolívar, A. (1999b). *Cómo mejorar los centros escolares*. Madrid: Síntesis.

Bolívar A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.

Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. *Contexto Educativo. Revista digital de educación y nuevas tecnologías*, 18. Recuperado de: http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/observacion_practica_reflexivaIV/programa/documentos/Los centros educativos como organizaciones que aprenden_Bolivar.pdf

- Bolívar, A. (2004). El centro como unidad básica de acción educativa y mejora. En J.M. Moreno (Coord.), *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 95-118). Madrid: UNED.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- Bolívar, A. (2010a). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una visión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9 (2). Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/112/140>
- Bolívar, A. (2010b). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuestas. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106.
- Bolívar, A. (2010c). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (2), 11-33.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueve el liderazgo docente. *Educar*, 47 (2), 253-275. Recuperado de: <http://educar.uab.cat/article/view/50/46>
- Bolívar, A. (2013). Mejorar la eficacia y resultados educativos: ¿Qué podemos aprender de la investigación y experiencias? En *III Congreso nacional de equipos directivos de centros. Evaluación, cambio y mejora*. Valencia: CEFIRE de Valencia.
- Bolívar, A., y Rodríguez Diéguez, J.L. (2002). *Reformas y retórica. La reforma educativa de la LOGSE*. Málaga: Aljibe.
- Buendía, L., Colás, M.P., y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.

- Campo, A. (2010). *Herramientas para directivos escolares*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cano, E. (2003). *Organización, calidad y diversidad*. Madrid: La Muralla.
- Chiang, M., Martín, M.J., y Núñez, A. (2010). *Relaciones entre el clima organizacional y la satisfacción laboral*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Comunidades de Aprendizaje (2015). *Actuaciones de éxito* (página web). Recuperado de: <http://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/>
- Consejo Escolar de Canarias. (2013). *La Realidad Educativa de Canarias. Informe 2013. Enseñanza no universitaria*. Santa Cruz de Tenerife: Consejo Escolar de Canarias / Gobierno de Canarias.
- Cook, J.W. (2014). Sustainable School Leadership: The Teachers' Perspective. *NCPEA. International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9 (1). Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1024112.pdf>
- Cook, T.D., y Reichardt, Ch.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- CREA (2006- 2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas* (Proyecto Includ-Ed). Madrid: Ministerio de Educación. Secretaría General Técnica. Recuperado de: <http://www.nesetweb.eu/sites/default/files/actuaciones-de-exito-en-las-escuelas-europeas.pdf>
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Davis, G.A., y Thomas, M.A. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.

- Day, C., y Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid: Narcea.
- Denzin, N.K. (1970). *The research act*. Chicago: Aldine.
- Díez, J., y Flecha, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (1), 19-30.
- Domènech, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó.
- Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M. y Valls, M.R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27-36. Recuperado de: http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Escudero Muñoz, J.M. (1990). El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. En *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar* (pp. 189-221). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Escudero Muñoz, J.M. (1991). Formación centrada en la escuela. En J. López Yáñez y B. Bermejo Campos (Coords.), *Actas de las Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo: nuevas perspectivas organizativas* (pp. 7-36). Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.
- Escudero Muñoz, J.M. (1991). La escuela como espacio de cambio educativo: estrategias de cambio y de formación basadas en el centro escolar. En J.M. Escudero Muñoz y J. López Yáñez (Coords.), *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio* (pp. 263-299). Sevilla: GID de la Universidad de Sevilla/ Arquetipo Ediciones.
- Escudero Muñoz, J.M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora*, 10, 7-31.

- Escudero Muñoz, J.M. (2011a). Condiciones del trabajo docente, organización de los centros escolares y mejora de la educación. En M.T. González (Coord.), *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares* (pp. 97-116). Madrid: Síntesis.
- Escudero Muñoz, J.M. (2011b). Los centros escolares como espacios de aprendizaje y de desarrollo profesional de los docentes. En M.T. González (Coord.), *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares* (pp. 117-142). Madrid: Síntesis.
- Escudero Muñoz, J.M. (2014). Avances y retos en la promoción de la innovación en los centros educativos. *Educar*, 50, 101-138.
- Esteve, J.M. (2009). La docencia: competencias, valores y emociones. En *Seminario Internacional "Las competencias, los valores y las emociones de los profesores"*. Lima, Perú: Organización de Estados Iberoamericanos. Fundación SM. Recuperado de: <http://www.oei.es/evp/PonenciaEsteve.pdf>
- Fernández Díaz, M.J., y González Galán, A. (1997). Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 3 (1). Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_3.htm
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Fullan, M. (2002a). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2002b). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2002c). El significado del cambio educativo. Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2). Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>

- Fullan, M. (2003). Emoción y esperanza: conceptos constructivos para tiempos modernos. En A. Hargreaves (Comp.), *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador* (pp. 296-317). Buenos Aires: Amorrortu.
- Fullan, M. (2004). *Las fuerzas del cambio. La continuación*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio, con creces*. Madrid: Akal.
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar*. Sevilla: Publicaciones Movimiento Cooperativo Escuela Popular.
- Gairín, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Giles, C., y Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and profesional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42 (1), 124-156.
- Gimeno, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.
- Goetz, J.P., y LeCompte, M.D. (1991). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González, M.T. (2003). Cultura y subculturas organizativas. En M.T. González (Coord.), *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos* (pp. 169-185). Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- González, M.T. (2011). Dirección y liderazgo educativo en los centros escolares. En M.T. González (Coord.), *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares* (pp. 163-179). Madrid: Síntesis.
- González, M.T., y Escudero Muñoz, J.M. (1987). *Innovación educativa: Teoría y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- Guarro, A. (2004). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Proyecto docente para optar a cátedra. Universidad de La Laguna.

- Guarro, A. (2005). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja. Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Pirámide.
- Hargreaves, A. (2003). Replantear el cambio educativo. Ampliar y profundizar la búsqueda del éxito. En A. Hargreaves (Comp.), *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador* (pp. 23-55). Buenos Aires: Amorrortu.
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable Leadership and Development in Education: creating the future, conserving the past. *European Journal of Education*, 42 (2), 223-233.
- Hargreaves, A., y Fink, D. (2002). Sostenibilidad en el tiempo. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, 16-20.
- Hargreaves, A., y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58.
- Hargreaves, A., y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A., y Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and non sustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42 (1), 3-41.
- Harris, A. (2006). Leading change in schools in difficulty. *Journal of Educational Change*, 7, 9-18.
- Hernández, R., Méndez, S., y Contreras, R. (2014). Construcción de un instrumento para medir el clima organizacional en función del modelo de los valores en competencia. *Contaduría y Administración*, 59 (1), 229-257. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0186104214712501>

- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica educativa*, 2, 139-159.
- IBM Corp. (2013). *IBM SPSS Statistics* para Windows, versión 22.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Krichesky, G.J., y Murillo, F.J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), 65-83. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art4.html>
- López Yáñez, J. (Dir.) (2005-2008). *Liderazgo y desarrollo sostenible en las organizaciones educativas* (proyecto de investigación). Ministerio de Educación y Ciencia, Plan General de I+D+I. Universidad de Sevilla, Grupo de Investigación EDEA, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Referencia: SEJ2005-09056/EDUC.
- López Yáñez, J. (2010a). Sostenibilidad de la innovación en los centros escolares: sus bases institucionales. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 9-28.
- López Yáñez, J. (2010b). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 71-92.
- López Yáñez, J. (2012). Condiciones organizativas que favorecen e dificultan a innovación. *Eduga. Revista Galega do Ensino*, 63, 1-12.
- López Yáñez, J., García, E., Oliva, N., Moreta, B., y Bellerin, A. (2014a). El liderazgo escolar a través del análisis de la actividad diaria de los directores. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (5), 61-78. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num5/art4.htm>
- López Yáñez, J., Perera, V., Bajarano, E., Del Pozo, M., y Budia, C. (2014b). La trama social del liderazgo. Un estudio sobre las redes de colaboración

docente en escuelas primarias. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (5), 99-117. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num5/art6.htm>

López Yáñez, J., y Lavié, J.M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 71-92.

López Yáñez, J., y Sánchez, M. (2000). Acerca del cambio en los sistemas complejos. En A. Estebaranz (Coord.), *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa* (pp. 285-308). Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.

López Yáñez, J., y Sánchez, M. (2004). La cultura institucional. En J.M. Moreno (Coord.), *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 125-159). Madrid: UNED.

López Yáñez, J., y Sánchez, M. (2010). Culturas institucionales que facilitan y dificultan la mejora de la escuela. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 93-110.

López Yáñez, J., Sánchez, M., y Altopiedi, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista de Educación*, 365, 109-131.

Louis, K.S. (2008). Creating and sustaining professional communities. En R. Coles y A. Blankenstein (Eds.), *Sustaining professional learning communities* (pp. 41-58). Thousand Oaks: Corwin Press.

MacBeath, J. (2015). El liderazgo es para el aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 452, 54-58.

Marcelo, C., y Estebaranz, A. (1999). Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio. *Educar*, 24, 47-69.

Marcelo, C., y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.

- Marcelo, C., Mayor, C., y Gallego, B. (2010). Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 101-134.
- Martín, M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Educar*, 27, 103-117.
- Martín-Moreno, Q. (2007). *Organización y dirección de centros educativos innovadores. El centro educativo versátil*. Madrid: McGraw-Hill.
- Masip, M. (2013). Las claves de una mejora sostenible. *Cuadernos de Pedagogía*, 431, 46-49.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y Consejo Escolar del Estado. (2013). *Informe sobre el estado del sistema educativo. Curso 2011-12*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección general de Documentación y Publicaciones.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). *Datos y cifras del curso escolar 2013-14*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección general de Documentación y Publicaciones.
- Moreno, J.M. (2004). Mejora de la escuela y escuelas eficaces: Dos importantes tradiciones de investigación con implicaciones en el campo de la organización escolar. En J.M. Moreno (Coord.), *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 245-270). Madrid: UNED.
- Murillo, F.J. (2011). Mejora de la Eficacia Escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 49-83.
- Murillo, F.J., y Hernández, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que inciden en el aprendizaje de los estudiantes? *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21 (1). Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v21n1/RELIEVEv21n1_1.htm
- Murillo, F.J., y Krichesky, G. (2015). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad,*

Eficacia y Cambio en Educación, 13 (1), 69-102. Recuperado de:
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num1/art5.htm>

Murillo Estepa, P., y Becerra, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de “redes semánticas naturales”. Su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de Educación*, 350, 375-399.

Nieto, J.M. (2003). El cambio planificado de los centros escolares. En M.T. González (Coord.), *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos* (pp. 243-263). Madrid: Pearson-Prentice Hall.

OCDE (2012). *Sistemas fuertes y reformadores exitosos en la educación. Orientaciones de PISA para las Islas Canarias*. Ediciones OCDE. doi:
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264174788-es>

Peiró, J.M. (1990). *Organizaciones. Nuevas perspectivas psicosociológicas*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

Pérez Gómez, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Pérez Juste, R., Galán González, A., y Quintanal Díaz, J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. Madrid: UNED.

Pont, D., Nusche, D., y Noorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: Política y práctica*. OCDE. Recuperado de:
<http://www.oecd.org/edu/school/44374937.pdf>

Rodríguez, C., Pozo T., y Gutiérrez J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12 (2), 289-305. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

- Romero, C. (2003). El cambio educativo y la mejora escolar como procesos de democratización. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (1). Recuperado de: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/Romero.pdf>
- Sánchez, M., y López Yáñez, J. (2010). Culturas institucionales que facilitan y dificultan la mejora de la escuela. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 93-110.
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- Sepúlveda, C., y Murillo, F.J. (2012). El origen de los procesos de mejora de la escuela. Un estudio cualitativo en cinco escuelas chilenas. En *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (3), 7-24.
- Serrano, R. (2012). La aflicción de la docencia y el tiempo del enseñante. *Razón y Palabra*, 17 (79). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199524411039>
- Stake, R. (1998). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Teare, R. (2002). Facilitar el aprendizaje organizativo. En R. Teare, D. Davies y E. Sandelands (Coords.), *Organizaciones que aprenden y formación virtual* (pp. 131-151). Barcelona: Gedisa.
- Teare, R., y Dealtry, R. (2002). Construir y mantener una organización de aprendizaje. En R. Teare, D. Davies y E. Sandelands (Coords.), *Organizaciones que aprenden y formación virtual* (pp. 151-177). Barcelona: Gedisa.
- Teixidó, J. (2008). Competencias profesionales de los directivos escolares: identificación y desarrollo. En J. Gairín y S. Antúnez (Eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 130-134). Madrid: Wolters Kluwer.

- Teixidor, M., y Vilalta, D. (2013). Un centro que aprende para transformarse. *Cuadernos de Pedagogía*, 431, 50-52.
- Tejada, J. (2008). Innovación Didáctica y formación del profesorado. En A. Herrán y J. Paredes, J. (Coords.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (pp. 311-331). Madrid: McGraw-Hill.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Valls, R., y Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (1), 11-19.
- Vara Horna, A.P. (2008). *Cómo hacer una tesis en ciencias empresariales*. Lima, Perú: Universidad de San Martín de Porres. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/63511534/16/Validez-de-contenido>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Madrid: Paidós.
- Zabalza, M.A. (1996). El clima. Conceptos, tipos, influencias del clima e intervención sobre el mismo. En G. Domínguez Fernández y J. Mesana López (Coords.), *Manual de organización e instituciones educativas* (pp. 263-302). Madrid: Escuela Española.
- Zabalza, M.A., y Zabalza, M.A. (2012a). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Zabalza, M.A., y Zabalza, M.A. (2012b). *Profesores y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar"*. Madrid: Narcea.

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Relaciones y diferencias entre reforma, cambio, innovación y mejora (Bolívar, 1999b, p.39)	27
Tabla 2. Dimensiones sustantivas de la innovación según proponen distintos autores atendiendo al objeto o contenido de la innovación (Tejada, 2008, p.315)	28
Tabla 3. Las ocho lecciones básicas del nuevo paradigma del cambio (Fullan, 2002a [1993], p. 35)	31
Tabla 4. Lecciones del cambio complejo (Fullan, 2004 [1999], p.33)	35
Tabla 5. Lecciones del cambio complejo (Fullan, 2007 [2003], p.33)	35
Tabla 6. Relaciones y diferencia entre escuelas eficaces y mejora de la escuela. Hacia una síntesis (Bolívar, 2000, p. 63)	40
Tabla 7. Claves de un clima facilitador del aprendizaje de las organizaciones. Elaborado a partir de Martín (2000, p.115)	88
Tabla 8. Fases de la investigación	126
Tabla 9. Factores implicados en la sostenibilidad de la innovación. Extractado de López Yáñez (2010a)	161
Tabla 10. Definición de las Dimensiones del cuestionario	167
Tabla 11. Ejemplo de plantilla para la evaluación de la validez de contenido del cuestionario por el panel de expertos	169
Tabla 12. Respuestas y cuestionarios obtenidos por centros	171
Tabla 13. Distribución del total poblacional por centros	171
Tabla 14. Distribución del total muestral por centros	173
Tabla 15. Porcentaje de cuestionarios cumplimentados por centros	180
Tabla 16. Porcentaje de cuestionarios que cada centro aporta al total de la muestra	180

Tabla 17. Distribución de la muestra por intervalos de edad	182
Tabla 18. Distribución de la muestra según el sexo	183
Tabla 19. Distribución de la muestra según el tipo de personal	184
Tabla 20. Distribución de la muestra según la experiencia docente	185
Tabla 21. Distribución de la muestra según la experiencia en el centro.....	187
Tabla 22. Distribución de la muestra según los cargos desempeñados.....	188
Tabla 23. Distribución de la muestra según la participación en el estudio anterior	189
Tabla 24. Porcentajes de frecuencia para los distintos valores de respuesta a los ítems de la Dimensión Concepto de Innovación	191
Tabla 25. Relaciones entre variables para los ítems de la dimensión Concepto de Innovación	198
Tabla 26. Porcentajes de frecuencia para los distintos valores de respuesta a los ítems de la Dimensión Origen de la Innovación	203
Tabla 27. Relaciones entre variables para los ítems de la dimensión Origen de la Innovación	209
Tabla 28. Porcentajes de frecuencia para los distintos valores de respuesta a los ítems de la Dimensión Liderazgo	213
Tabla 29. Relaciones entre variables para los ítems de la dimensión liderazgo	219
Tabla 30. Porcentajes de frecuencia para los distintos valores de respuesta a los ítems de la Dimensión Clima	222
Tabla 31. Relaciones entre variables para los ítems de la dimensión clima	228
Tabla 32. Porcentajes de frecuencia para los distintos valores de respuesta a los ítems de la Dimensión Cultura	232

Tabla 33. Relaciones entre variables para los ítems de la dimensión cultura	239
Tabla 34. Porcentajes de frecuencia para los distintos valores de respuesta a los ítems de la Dimensión Relaciones	244
Tabla 35. Relaciones entre variables para los ítems de la dimensión relaciones.....	250
Tabla 36. Porcentajes de frecuencia para los distintos valores de respuesta a los ítems de la Dimensión Relaciones externas y adquisición y uso de recursos	254
Tabla 37. Relaciones entre variables para los ítems de la dimensión relaciones externas y adquisición y uso de recursos	260
Tabla 38. Porcentajes de frecuencia para los distintos valores de respuesta a los ítems de la Dimensión Los espacios para la innovación	264
Tabla 39. Relaciones entre variables para los ítems de la dimensión los espacios para la innovación	269
Tabla 40. Porcentajes de frecuencia para los distintos valores de respuesta a los ítems de la dimensión desarrollo organizativo e innovación	275
Tabla 41. Relaciones entre variables para los ítems de la dimensión desarrollo organizativo e innovación	282
Tabla 42. Relaciones de dependencia entre la variable experiencia en el centro y los ítems del cuestionario para el Centro CEE Pilar López	293
Tabla 43. Relaciones de dependencia entre la variable experiencia en el centro y los ítems del cuestionario para el Centro CEIP Juan Trujillo	294
Tabla 44. Relaciones de dependencia entre la variable experiencia en el centro y los ítems del cuestionario para el Centro CEIP Amanda Vera	295
Tabla 45. Relaciones de dependencia entre la variable experiencia en el centro y los ítems del cuestionario para el Centro IES Anselmo Mendoza	296

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ascenso por la escala de la distribución del liderazgo (Hargreaves y Fink, 2008, p.123)	74
--	----

ANEXOS

ANEXO I. CUESTIONARIO

CUESTIONARIO SOBRE LA INNOVACIÓN EN LOS CENTROS ESCOLARES

Este cuestionario es un paso más en el estudio que se realizó en su centro durante el curso 2007/2008 sobre la innovación en los centros escolares. El objetivo es contrastar los resultados que en aquel momento se obtuvieron con los que obtengamos por medio de este cuestionario.

Por ello solicitamos su colaboración para cumplimentar el mismo de manera totalmente anónima. El tiempo estimado que ha de dedicar es de unos 15 minutos.

Los datos obtenidos sólo se utilizarán con fines científicos y siempre serán tratados de manera confidencial.

Agradecemos de antemano su colaboración al tiempo que nos comprometemos a hacerle llegar en su momento los principales resultados del estudio.



1. CENTRO EN EL QUE TRABAJA

- CEE Pilar López
 CEIP Juan Trujillo
 IES Libertad
 CEIP Amanda Vera
 IES Anselmo Mendoza

2. EDAD

- Menor de 25
 Entre 25 y 29
 Entre 30 y 39
 Entre 40 y 49
 Entre 50 y 59
 Más de 60

3. SEXO

- Hombre
 Mujer

4. AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE

- Entre 1 y 5
 Entre 6 y 10
 Entre 11 y 15
 Entre 16 y 20
 Entre 21 y 30
 Más de 30

5. AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE EN ESTE CENTRO

- Entre 1 y 5
 Entre 6 y 10
 Entre 11 y 15
 Entre 16 y 20
 Entre 21 y 30
 Más de 30

6. RESPONSABILIDADES QUE HA EJERCIDO Y PERÍODO EN AÑOS

	Años
Director/a	
Secretario/a	
Jefe/a de estudios	
Vicedirector/a	
Jefe/a de departamento	
Coordinador/a de ciclo	
Miembro de la CCP	

7. ¿PARTICIPÓ USTED EN EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN QUE SOBRE LA INNOVACIÓN EN SU CENTRO REALIZÓ LA ULPGC EN COLABORACIÓN CON LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA DURANTE EL CURSO 2007-08?

- Sí
 No

A continuación valore de 1 a 5 cada uno de los siguientes aspectos siendo 1 la puntuación más baja y 5 la más alta.

1. CONCEPTO DE INNOVACIÓN

	1	2	3	4	5
1. Considero que este centro es innovador.					
2. Si tengo en cuenta la opinión que la mayoría del profesorado tiene del propio centro, se puede considerar que este centro es innovador.					
3. Desde fuera se tiende a pensar que este es un centro innovador.					
4. Este centro es innovador porque intenta solucionar las necesidades del contexto social y económico del alumnado.					
5. Este centro es innovador por la cantidad de proyectos que se llevan a cabo.					
6. Este centro es innovador por el compromiso del profesorado.					
7. Este centro es innovador por la presión de la administración educativa.					

2. ORIGEN DE LA INNOVACIÓN

	1	2	3	4	5
1. En este centro, la innovación tiene su origen, sobre todo, en las circunstancias difíciles a las que se ha tenido que enfrentar la escuela o el instituto.					
2. Este es un centro en el que el profesorado se siente comprometido con la situación en la que se encuentra el alumnado.					
3. Este es un centro innovador porque su claustro está muy cohesionado.					
4. La innovación en este centro surgió a partir de un grupo de profesores y profesoras que podríamos considerar "fundadores" o "históricos".					
5. La innovación en este centro surgió a partir de las propuestas del equipo directivo para participar en convocatorias de proyectos de innovación.					

3. LIDERAZGO

	1	2	3	4	5
1. En este centro, los cambios en la dirección y el equipo directivo se han realizado de tal forma que han garantizado la continuidad de los proyectos de innovación y las líneas de trabajo ya constituidas.					
2. Este es un centro en el que la capacidad para liderar también se reconoce a personas que no pertenecen al equipo directivo.					
3. En este centro, la mayoría del profesorado asume responsabilidades en los proyectos de innovación que se realizan.					
4. Este es un centro en el que existen diversos grupos de opinión con frecuencia opuestos o divergentes.					
5. El estilo de dirección ejercido es el que garantiza el inicio y continuidad de los proyectos de innovación.					

4. CLIMA

	1	2	3	4	5
1. Usted se implica en los proyectos e innovaciones que se realizan en este centro.					
2. Su grado de identificación con el Proyecto Educativo y la filosofía de este centro es alto.					
3. Usted pertenece a un grupo estable de personas del centro con las que trabaja en los proyectos de innovación.					

ANEXO I. CUESTIONARIO

	1	2	3	4	5
4. Usted está satisfecho con el ambiente de trabajo en este centro.					
5. En este centro, el profesorado está altamente motivado.					
6. El equipo directivo de este centro da mucha importancia a que exista un buen ambiente de trabajo.					
7. En este centro, confiamos en nuestras posibilidades para resolver los problemas.					
8. En este centro, el ambiente de trabajo favorece que realicemos los proyectos de innovación.					

5. CULTURA

	1	2	3	4	5
1. Este es un centro en el que se favorecen:					
• Las iniciativas individuales					
• El trabajo en equipo					
• El asumir riesgos en las propuestas metodológicas					
• Las nuevas ideas en cuanto a la educación en general.					
2. En este centro, las propuestas nuevas, normalmente, alcanzan un buen nivel de participación.					
3. Este es un centro en el que se comparten de manera amplia algunas ideas relacionadas con:					
• La importancia de la convivencia					
• La implicación del profesorado					
• La responsabilidad compartida					
• Mantener estrechas relaciones sociales y profesionales					
4. Este es un centro en el que se desarrollan proyectos que históricamente han contado con la implicación de la comunidad educativa.					
5. La innovación en este centro es patrimonio de todo el centro (profesorado, madres y padres, alumnado, pas)					
6. En este centro, se cuida especialmente la incorporación e integración del profesorado nuevo.					
7. En este centro, podemos desarrollar proyectos porque tenemos espacios (de tiempo y también físicos) para encontrarnos y hablar sobre ellos.					
8. Este es un centro en el que la innovación la realiza un grupo concreto de profesores y profesoras.					
9. En este centro, profesorado con distintas formas de pensar trabaja conjuntamente en los proyectos de innovación.					
10. En este centro, la información circula con fluidez.					
11. En este centro, hay personas que pueden ejercer como mediadoras en los conflictos.					
12. Este es un centro que ha mantenido, de forma estable y a lo largo del tiempo, una serie de formas de trabajo, de prácticas, de discursos, de rituales y de normas.					
14. En este centro, hay formas de hacer el trabajo que nos identifican y nos diferencian claramente de otros centros.					
13. En momentos críticos, este centro reacciona (señale una opción):					
• De forma homogénea					
• Hay reacciones diversas según los grupos.					
• Con reacciones diversas y enfrentadas.					
• Con reacciones diversas pero razonadas.					

6. RELACIONES

	1	2	3	4	5
1. En este centro, la influencia se ejerce a través de:					
• La autoridad personal					
• La regulación administrativa					
• La experiencia profesional					
• La ideología dominante del centro					
• El conocimiento profesional					
• La discusión y el intercambio de ideas					
2. Hay agentes externos que influyen en lo que se hace en este centro.					
3. Las formas de influencia en este centro han ido cambiando a lo largo del tiempo.					
4. El papel del director o directora de este centro ha ido variando a lo largo del tiempo.					
5. En este centro, independientemente del equipo directivo, hay otras personas muy influyentes.					
6. Qué personas o colectivos influyen en la vida de este centro					
• El equipo directivo					
• Director/a					
• Las familias					
• El profesorado					
• El alumnado					
• Otros (indíquelo a continuación):					
7. ¿De qué manera lo hacen?					
• La influencia es ejercida a través del poder en la institución.					
• La influencia es ejercida por medio de los argumentos y a través de la convicción.					
• La influencia es ejercida a través de la búsqueda del consenso.					
• La influencia es ejercida a través de la organización del profesorado en grupos.					

7. RELACIONES EXTERNAS Y ADQUISICIÓN Y USO DE RECURSOS

	1	2	3	4	5
1. Este es un centro muy relacionado con el entorno.					
2. Este es un centro que favorece la participación e implicación de las familias.					
3. Este es un centro que mantiene una relación activa con el CEP y sus asesores.					
4. Este es un centro muy relacionado con la inspección.					
5. Este es un centro muy relacionado con el ayuntamiento.					
6. Este es un centro que se relaciona con otros centros de la zona.					
7. Este centro se ha preocupado por dotarse de los recursos necesarios (humanos y materiales) para responder a las dificultades del entorno.					
8. Los proyectos de innovación de este centro se solicitan en las convocatorias oficiales.					
9. En este centro hemos entendido que para la mejora escolar es imprescindible la participación de las familias.					
10. En este centro hay cierta resistencia a los cambios impuestos desde el exterior.					
11. En este centro hay cierta resistencia a los cambios aunque se decidan en el propio centro.					

8. LOS ESPACIOS PARA LA INNOVACIÓN

	1	2	3	4	5
1. Los temas prioritarios en los proyectos de innovación de este centro son:					
• El currículo					
• La convivencia					
• Las actitudes y la conducta del alumnado					
• Las relaciones y el clima del centro					
• Las relaciones del centro con la comunidad					
• El desarrollo de habilidades sociales					
• La enseñanza y el aprendizaje que favorezca a todo el alumnado.					
• La mejora de la evaluación y el uso de los resultados para mejorar.					
• Otros (indíquelo a continuación):					
2. Si definiera este centro con una o algunas de las siguientes palabras, ¿cuál o cuáles elegiría?					
• Trabajador					
• Innovador					
• Comprometido					
• Responsable					
• Manejable					
• Sumiso					
• Disciplinado					
• Justo y equitativo					
• Democrático					
• Otros (indíquelo a continuación):					
3. Este es un centro en el que nos identificamos con un proyecto colectivo.					
4. Este es un centro que responde a las necesidades del entorno y de la comunidad educativa.					
5. En este centro, los proyectos innovadores conviven con prácticas más tradicionales y convencionales.					
6. Uno de los fines prioritarios en este centro es su orientación hacia la búsqueda permanente de soluciones a sus problemas.					

9. DESARROLLO ORGANIZATIVO E INNOVACIÓN

	1	2	3	4	5
1. ¿Cómo caracterizaría este centro?					
• Es un centro normal en el que algún grupo de profesores y profesoras desarrolla proyectos de innovación.					
• Es un centro comprometido con la innovación y en el que la mayoría del profesorado participa en algún proyecto de innovación.					
• Es un centro en el que hay personas comprometidas con los proyectos de innovación, pero también hay muchas personas que prefieren no comprometerse.					
• Es un centro en el que preferimos no comprometernos en proyectos de innovación.					
2. La formación del profesorado ha sido determinante para mantener proyectos de innovación en este centro.					
3. En este centro, la planificación del trabajo que tiene que ver con los proyectos de innovación se ha realizado adecuadamente.					

	1	2	3	4	5
4. Para los proyectos de innovación en este centro, ha sido importante el trabajo realizado desde:					
• La CCP					
• El equipo directivo					
• Los equipos de ciclo					
• Los departamentos					
• El claustro					
• Los equipos docentes					
• El consejo escolar					
• Las asambleas de familia					
• Los tutores					
• Los equipos de orientación					
• El CEP					
• La inspección					
• Otros (indíquelo a continuación):					
5. La planificación adecuada de los horarios ha sido un factor importante en la realización de los proyectos de innovación de este centro.					
6. Es este un centro en el que han convivido varios proyectos de innovación a lo largo del tiempo.					
7. En este centro, los proyectos de innovación han contribuido a cambiar las relaciones personales.					
8. Los proyectos e innovaciones han producido cambios en el proyecto educativo de este centro.					
9. En este centro se han producido cambios no previstos originados por los proyectos de innovación que se han realizado.					
10. La participación en proyectos de innovación ha repercutido en el desarrollo profesional del profesorado de este centro.					
11. Señale la relevancia que, en su opinión y en este centro, han tenido los siguientes factores para que los proyectos de innovación se mantengan a lo largo del tiempo					
• Las buenas relaciones entre el profesorado.					
• El trabajo del equipo directivo.					
• Las condiciones contextuales del centro.					
• El apoyo de la administración educativa.					
• El apoyo del CEP.					
• El compromiso del profesorado.					
• El trabajo en equipo del profesorado.					
• La organización y planificación del trabajo a realizar.					
• La relevancia de los proyectos que se han realizado.					
• La colaboración con el ayuntamiento.					

10. OBSERVACIONES

¿Considera que en su centro hay algún asunto relacionado con la innovación que no ha sido planteado en este cuestionario y que debería tenerse en cuenta?

**ANEXO II. RESUMEN DE LA PRUEBA DE HIPÓTESIS
PARA LA U DE MANN WHITNEY. PARTICIPACIÓN VS NO
PARTICIPACIÓN EN EL ESTUDIO ANTERIOR**

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de CI3 es la misma entre las categorías de participación estudio anterior.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,013	Rechazar la hipótesis nula.
2	La distribución de CI7 es la misma entre las categorías de participación estudio anterior.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,189	Retener la hipótesis nula.
3	La distribución de OI1 es la misma entre las categorías de participación estudio anterior.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,556	Retener la hipótesis nula.
4	La distribución de OI3 es la misma entre las categorías de participación estudio anterior.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,030	Rechazar la hipótesis nula.
5	La distribución de OI4 es la misma entre las categorías de participación estudio anterior.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,001	Rechazar la hipótesis nula.
6	La distribución de CI3 es la misma entre las categorías de participación estudio anterior.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,002	Rechazar la hipótesis nula.
7	La distribución de CI5 es la misma entre las categorías de participación estudio anterior.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,002	Rechazar la hipótesis nula.
8	La distribución de Cul10 es la misma entre las categorías de participación estudio anterior.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,001	Rechazar la hipótesis nula.
9	La distribución de Rel1d es la misma entre las categorías de participación estudio anterior.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,005	Rechazar la hipótesis nula.
10	La distribución de Rel5 es la misma entre las categorías de participación estudio anterior.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,857	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
11	La distribución de Rex3 es la misma entre las categorías de participación estudio anterior.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,255	Retener la hipótesis nula.
12	La distribución de Rex5 es la misma entre las categorías de participación estudio anterior.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,159	Retener la hipótesis nula.
13	La distribución de Rex6 es la misma entre las categorías de participación estudio anterior.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,051	Retener la hipótesis nula.
14	La distribución de Ein1f es la misma entre las categorías de participación estudio anterior.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,012	Rechazar la hipótesis nula.
15	La distribución de Ein2d es la misma entre las categorías de participación estudio anterior.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,065	Retener la hipótesis nula.
16	La distribución de Ein2g es la misma entre las categorías de participación estudio anterior.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,656	Retener la hipótesis nula.
17	La distribución de Ein2h es la misma entre las categorías de participación estudio anterior.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,113	Retener la hipótesis nula.
18	La distribución de Ein4 es la misma entre las categorías de participación estudio anterior.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,012	Rechazar la hipótesis nula.
19	La distribución de Ein6 es la misma entre las categorías de participación estudio anterior.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,058	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
20	La distribución de DO1a es la misma entre las categorías de participación estudio anterior.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,167	Retener la hipótesis nula.
21	La distribución de DO4f es la misma entre las categorías de participación estudio anterior.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,584	Retener la hipótesis nula.
22	La distribución de DO4g es la misma entre las categorías de participación estudio anterior.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,104	Retener la hipótesis nula.
23	La distribución de DO4h es la misma entre las categorías de participación estudio anterior.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,840	Retener la hipótesis nula.
24	La distribución de DO4i es la misma entre las categorías de participación estudio anterior.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,032	Rechazar la hipótesis nula.
25	La distribución de DO4j es la misma entre las categorías de participación estudio anterior.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,010	Rechazar la hipótesis nula.
26	La distribución de DO4k es la misma entre las categorías de participación estudio anterior.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,608	Retener la hipótesis nula.
27	La distribución de DO4l es la misma entre las categorías de participación estudio anterior.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,442	Retener la hipótesis nula.
28	La distribución de DO11b es la misma entre las categorías de participación estudio anterior.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,132	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es .

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
29	La distribución de DO11d es la misma entre las categorías de participación estudio anterior.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,157	Retener la hipótesis nula.
30	La distribución de DO11h es la misma entre las categorías de participación estudio anterior.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,119	Retener la hipótesis nula.
31	La distribución de DO11j es la misma entre las categorías de participación estudio anterior.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,211	Retener la hipótesis nula.
32	La distribución de DO11j es la misma entre las categorías de participación estudio anterior.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,033	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,

